JEAN PIAGET
Profesor de la Facultad de Ciencias de Ginebra

EL CRITERIO MORAL EN EL NIÑO

martínez roca
libros universitarios y profesionales

Lista de los antiguos alumnos del Instituto J.-J. Rousseau, que han colaborado en este volumen.

Mlle. N. BAECHLER (Cap. III).

Mlle. A. M. FELDWEG (Cap. III).

M. M. LAMBERCIER, ayudante en el laboratorio de Psicología de la Universidad de Ginebra (Cap. I).

M. L. MARTÍNEZ-MONT, ex profesor de la Escuela normal de Guatemala (Cap. I).

M. N. MASÓ, profesor de las «Clases técnicas de Pedagogía» de Barcelona (Cap. II).

Mme. V. PIAGET (Cap. I).

Mlle. M. RAMBERT, directora del Instituto para niños difíciles de Romainmotier (Cap. III).

Educación, n.° 13

colección asesorada por

VICENTE BENEDITO
JUAN MESTRES
FERNANDO DE CEA

Traducido al castellano por
Nuria Vidal,
del original francés
Le jugement moral chez l'enfant,
publicado por

Impreso en España - *Printed in Spain*
por Diagràfic, S. A. - Constitució, 19 - 08014 Barcelona

Depósito Legal: B. 25369 - 1987
ISBN: 84-270-0912-7

Introducción

En esta obra no se encontrará ningún análisis directo de la moral infantil tal como se vive en la escuela, en la familia o en las sociedades de niños. Lo que nos hemos propuesto estudiar es el juicio moral y no las conductas o los sentimientos morales. Con esta finalidad, hemos interrogado a muchos niños de las escuelas, en Ginebra y en Neuchâtel, y hemos mantenido con ellos conversaciones sobre los problemas morales, del mismo modo que anteriormente habíamos mantenido conversaciones sobre temas relativos a la representación del mundo y a la causalidad. Lo que consignamos en las páginas siguientes es precisamente el resultado de estas entrevistas. En primer lugar se trataba de saber qué es el respeto por la regla, desde el punto de vista propio del niño. Partimos del análisis de las reglas del juego social en lo que tienen de obligatorio para la conciencia del jugador honrado. De la regla del juego pasamos a las reglas específicamente «morales», prescritas por los adultos y buscamos la idea que el niño se hace de estos deberes concretos. Para esto, las ideas de los niños sobre la mentira nos han servido de ejemplo privilegiado. Finalmente estudiamos las nociones surgidas de las relaciones de los niños entre sí y elegimos la idea de justicia como tema especial de nuestras entrevistas. Una vez llegados a este punto, nos pareció que las conclusiones obtenidas eran lo bastante coherentes como para ser confrontadas con las diversas hipótesis actualmente en vigor en sociología y en psicología morales. Nuestro cuarto capítulo está consagrado a este examen final.

Somos especialmente conscientes de los defectos y las ventajas del método empleado. El gran peligro, sobre todo cuando se trata de moral, es hacer decir al niño todo lo que nosotros deseamos. Contra esto no existe ningún remedio infalible, ni la honradez de la pregunta, ni las precauciones metodológicas sobre

las que ya hemos insistido en otras obras.[1] *El único procedimiento es la colaboración de los investigadores. Si otros psicólogos aceptaran replantearse nuestras preguntas, desde diferentes puntos de vista y con niños de ambientes diversos, tarde o temprano podríamos juzgar qué es objetivo y qué arbitrario en los resultados que aquí aportamos.*[2] *En diversos países se ha realizado un trabajo análogo por lo que se refiere a la causalidad y la lógica infantiles y, aunque se han señalado algunas exageraciones de las que nos consideramos culpables, los resultados obtenidos son bastante alentadores respecto al método utilizado.*

En cuanto a las ventajas de este método, creemos que residen en que evidencian aspectos que la observación sólo permite sospechar. Por ejemplo, hace años que intento descubrir las opiniones espontáneas de mis propios niños, pero nunca les he planteado las preguntas estudiadas en la Representación del mundo en el niño *o la* Causalidad física. *Así pues, en líneas generales, las tendencias realistas, animistas, artificialistas, la causalidad dinámica, etc., se abren paso claramente, pero el sentido de los «por qué» más interesantes o de las reflexiones que surgen al azar, se me escaparían casi totalmente si antes no hubiera interrogado personalmente a centenares de niños sobre estos mismos temas.*[3] *Desde luego, una opinión espontánea de un niño vale más que todos los interrogatorios. Pero sin los trabajos de análisis que constituyen los interrogatorios, esta opinión no podría situarse dentro de las perspectivas reales de la mentalidad infantil.*

Los trabajos que hacemos públicos sobre el juicio moral, son de este tipo. ¡Ojalá este andamiaje permita a todos los que viven con los niños y pueden observar sus reacciones espontáneas, construir el edificio! En cierto sentido, la moral infantil nos ayuda a comprender la del hombre. Así pues, para formar hombres, no hay nada más útil que aprender a conocer las leyes de esta formación.

1. Véase *La representation du monde chez l'enfant.* Introduction. Designaremos esta obra con las letras R. M. También nos serviremos de las abreviaturas L. P., J. R. y C. P., para designar nuestras obras anteriores : *Le langage et la pensée chez l'enfant, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* y *La causalité phisique chez l'enfant.*
2. Después de la aparición de esta obra se han publicado muchos trabajos sobre este tema, especialmente en los Estados Unidos, que creemos que, en líneas generales, han confirmado nuestros resultados.
3. Véase *La formation du symbole chez l'enfant.* Delachaux et Niestlé, París (III).

I. Las reglas del juego[1]

Los juegos de los niños constituyen admirables instituciones sociales. El juego de las canicas, para los muchachos, comporta un sistema muy complejo de reglas, es decir, todo un código y toda una jurisprudencia. El psicólogo, obligado por un deber profesional a familiarizarse con este derecho habitual y a extraer su moral implícita, sólo puede evaluar la riqueza de estas reglas a través de las dificultades que experimenta para dominar todos sus detalles.

Si se quiere comprender algo de la moral del niño, hay que empezar, evidentemente, por el análisis de estos hechos. Toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas. El análisis reflexivo de un Kant, la sociología de un Durkheim o la psicología individualista de un Bovet, coinciden en este punto. Las divergencias doctrinales aparecen sólo cuando se trata de explicar cómo llega la conciencia al respeto por estas reglas. El análisis que debemos emprender por nuestra cuenta es el de este «cómo», en el terreno de la psicología del niño.

Por otra parte, la mayoría de las reglas morales que el niño aprende a respetar, las recibe del adulto, es decir, que se le dan elaboradas, y, muchas veces, elaboradas no a medida que las va necesitando y pensadas para él, sino de una vez por todas y a través de la sucesión ininterrumpida de las generaciones adultas anteriores. De aquí proviene la extrema dificultad de un análisis que debería de constituir el punto de partida entre lo que proviene del contenido de las reglas y lo que proviene del respeto que el niño siente por sus padres.

Por el contrario, en el caso de los juegos sociales más simples, nos encontramos en presencia de reglas elaboradas por los niños

1. Con la colaboración de Mme. V. J. Piaget y de M. Lambercier y Martínez.

solos. El hecho de que estas reglas nos parezcan o no «morales» por su contenido, es poco importante. En tanto que psicólogos, debemos colocarnos, no en el punto de vista de la conciencia adulta, sino en el de la moral infantil. Así pues, del mismo modo que las realidades llamadas morales, las reglas del juego de canicas se transmiten de generación en generación y se mantienen únicamente gracias al respeto que inspiran a los individuos. La única diferencia es que en este caso se trata sólo de relaciones entre niños. Los pequeños que empiezan a jugar son iniciados poco a poco por los mayores en el respeto por la ley y, por otra parte, tienden de todo corazón a esta virtud, eminentemente característica de la dignidad humana, que consiste en practicar correctamente las normas del juego. En cuanto a los mayores, tienen el poder de modificar reglas. Si no hay «moral» en esto (pero, ¿dónde empieza la «moral»?) existe por lo menos respeto por la regla, y una investigación como la nuestra debe empezar estudiando esta clase de hechos. Desde luego, los fenómenos relativos al juego de las canicas no son de los más primitivos. Antes de jugar con sus semejantes, el niño recibe las influencias de sus padres. Desde la cuna, está sometido a múltiples regularidades, y mucho antes del lenguaje adquiere conciencia de ciertas obligaciones. Estas circunstancias llegan a ejercer, como veremos, una innegable influencia sobre la elaboración de las reglas del juego. Pero en el caso de las instituciones lúdicas, la intervención adulta queda por lo menos reducida a su mínima expresión: así pues, nos hallamos en presencia de realidades que deben clasificarse, si no entre las más elementales, por lo menos entre las más espontáneas y las más ricas en enseñanzas.

Es particularmente fácil estudiar simultáneamente, por lo que respecta a las reglas del juego, dos grupos de fenómenos: 1.º La *práctica* de las reglas, es decir, la manera como los niños de las distintas edades aplican efectivamente las reglas; 2.º La *conciencia* de la regla, es decir, la manera en que los niños de las distintas edades se representan el carácter obligatorio, sagrado o decisorio, la heteronomía o la autonomía propia de las reglas del juego. La comparación de estos dos grupos de datos constituye el objeto propio de este capítulo. Las relaciones que existen entre la práctica y la conciencia de la regla son, efectivamente, las que permiten con mayor facilidad establecer la naturaleza psicológica de las realidades morales.

Unas palabras más. Antes de proceder al análisis psicológico de la práctica o de la conciencia de las reglas del juego, debemos dar

algunas indicaciones sobre el contenido de estas reglas. Así pues, hay que establecer los datos sociales del problema. Pero nos limitaremos a lo indispensable. No hemos intentado establecer la sociología del juego de las canicas, que nos hubiera conducido a investigar cómo se jugaba este juego en el pasado y cómo se juega actualmente en todos los países del mundo (efectivamente, existe entre los niños negros igual que entre nosotros). Incluso limitándonos a la Suiza de lengua francesa, creemos que serían necesarios algunos años de investigaciones para esbozar la historia de estas variantes en el curso de las últimas generaciones. Esta encuesta, que quizás sería útil para el sociólogo, es superflua para el psicólogo. Le es suficiente con conocer a fondo tal o cual costumbre actual para poder estudiar el aprendizaje de las reglas, del mismo modo que le bastaría con conocer una forma de hablar, por más localizada que estuviera, para estudiar el lenguaje infantil, sin tener que reconstituir todas las transformaciones semánticas o fonéticas de la lengua en el tiempo y en el espacio. Así pues, vamos a limitarnos al análisis del contenido del juego tal como se practica en Ginebra y en Neuchâtel, en los barrios en que hemos trabajado.

1. — LAS REGLAS DEL JUEGO DE LAS CANICAS

Si queremos analizar simultáneamente la práctica y la conciencia de la regla debemos observar tres hechos esenciales.

El primero es que nunca se da una sola forma de jugar a las canicas, en los niños de una generación dada y en un territorio determinado, por más limitado que éste sea, sino que hay muchas formas. Existe el «juego del cuadrado», del que nos ocuparemos especialmente: se traza en el suelo un cuadrado, se encierran en él algunas canicas, y el juego consiste en alcanzarlas desde lejos y hacerlas salir de este cerco. También existe la «*courate*»: * dos jugadores persiguen cada cual la canica del otro indefinidamente. Existe el «hoyo»: se amontonan las canicas en un agujero y se intenta hacerlas salir de él por medio de una canica más grande y más pesada, etc. De este modo, cada niño conoce

* Hemos considerado conveniente transcribir algunas expresiones tal como figuran en el original francés. En la presente versión figuran en cursiva. La mayor parte resulta intraducible y otras perderían, al ser traducidas, el sentido que adquieren dentro del argot de los jugadores de canicas de las calles de Ginebra y Neuchâtel. *(N. del T.)*

varios juegos, y esta circunstancia puede contribuir, según las edades, a reforzar o debilitar la creencia en el carácter sagrado de las reglas.

En segundo lugar, un mismo juego, como el juego del cuadrado, comprende variaciones bastante importantes según el lugar o la época. Hemos podido comprobar que las reglas del cuadrado no son las mismas en los cuatro municipios de Neuchâtel[2] situados a 2-3 kilómetros unos de otros. Como tampoco lo son en Ginebra y en Neuchâtel. Difieren, en algunos puntos, de un barrio a otro de una misma ciudad, de una escuela a otra. Además, tal como hemos podido establecer gracias a la ayuda de nuestros colaboradores, hay variaciones de una generación a otra. Un estudiante de veinte años puede afirmarnos que en su pueblo, actualmente, ya no se juega como se jugaba «en su época». Estas variaciones en el tiempo y el lugar son importantes porque muchas veces los niños conocen su existencia. Un niño que ha cambiado de ciudad o simplemente de escuela nos explica a menudo que aquí hay una regla que allí no existía. También el niño suele contarnos que su padre jugaba de modo distinto a él. Y finalmente, algunas veces, el escolar de 14 años, que renuncia a jugar porque empieza a sentirse superior a los pequeños, se queja o se ríe, según su temperamento, de que las costumbres de su generación se pierdan en lugar de ser conservadas piadosamente por las nuevas generaciones.

Por fin, y en evidente conexión con estas interferencias de corrientes locales o históricas, se produce lo siguiente: un único y mismo juego, como el juego del cuadrado, jugado en una misma escuela, comporta en ciertos puntos varias reglas diferentes. Los niños de 11 a 13 años conocen bien estas variaciones y en general están de acuerdo, antes o durante el juego, en elegir una u otra forma excluyendo las demás. Así pues, hay que recordar estos hechos que seguramente contribuyen a condicionar la opinión que el niño tiene sobre el valor de las reglas.

Dicho esto, expongamos brevemente las reglas del juego del cuadrado, que nos servirá de prototipo, y empecemos por fijar el lenguaje del niño para poder comprender el contenido de las conversaciones que citaremos más adelante. Además algunos aspectos de este lenguaje son muy instructivos, por sí mismos, como ocurre frecuentemente en psicología infantil.

En Neuchâtel una canica se llama un *marbre* y en Ginebra un *coeillu* o un *mapis*. Hay canicas de distintos valores. La canica

2. Neuchâtel, La coudre, Hauerive y Saint-Blaise.

de cemento es la que se considera más importante. El *carron*, más pequeño y de tierra más frágil, tiene menos valor porque es más barato en las tiendas. Las canicas que sirven para lanzar y no se colocan en el interior del cuadrado se llaman, según su consistencia, *corna* (canica en cornalina), *ago* o *ágata* (canica de cristal con venas de colores), *plomo* (gran canica pesada que contiene plomo), etc. Cada una de ellas vale tantas canicas o tantos *carrons*. Lanzar una canica se llama «tirar», y tocar con su canica otra canica, dentro o fuera del cuadrado, es «pegar».

Después vienen una serie de términos de *sacralización*, es decir, de expresiones que el jugador emplea para anunciar que va a ejecutar tal o cual operación y que consagran ritualmente el hecho ejecutado: una vez formuladas estas palabras, efectivamente, el adversario no puede hacer nada contra la decisión de su compañero de juego, mientras que, si toma la delantera por medio de términos de prohibición que vamos a examinar en seguida, puede impedir las operaciones que teme. Por ejemplo, para jugar el primero en una circunstancia en que esto es posible, el chico dice (en Neuchâtel) *prems* (evidentemente una deformación de la palabra «primero»). Si quiere volver a la línea de la que parten todos los jugadores en la primera tanda y que se llama *la coche*, dice simplemente *coche*. Si quiere adelantar o alejarse una distancia dos veces mayor, dice dos *coches*, o la distancia de una, dos o tres manos abiertas, dice «uno (o dos o tres, etc.) palmos». Si desea colocarse, en relación con el cuadrado, a una distancia igual a la distancia en que se encuentra en un momento dado, pero en otra dirección (para evitar los golpes probables del adversario), dice «mío», y si quiere impedir que el adversario haga otro tanto, le dice «tuyo» (en Neuchâtel); en Ginebra, estos desplazamientos se expresan como «multiplicar» o «alterar». Para abandonar su turno y hacer el muerto hasta que el adversario se haya desplazado, se dice «turno pasado», etc.

Una vez pronunciados estos términos, en circunstancias que desde luego están reguladas minuciosamente por toda una jurisprudencia, el adversario debe someterse a ellos. Pero si el adversario quiere prevenir estas operaciones, sólo debe pronunciar los términos de *prohibición* ritual, que, en Neuchâtel, son simplemente los mismos términos precedidos por el prefijo *fan* (=prohibido). Por ejemplo: «*fan*-tuyo», «*fan*-mío», «*fan*-coche», «*fan*-turno pasado», etc. Algunos niños, al no comprender este prefijo que efectivamente ya no corresponde a nada en el lenguaje corriente, dicen «*femme*-tuyo», «*femme*-coche», etc.

Debemos anotar además dos términos de sacralización especialmente sugestivos, usados por los niños de Ginebra: *glaine* y *toumiké*. Cuando un jugador coloca en el suelo (dentro del cuadrado) una canica de valor superior creyendo colocar una canica vulgar (cuando, por ejemplo, coloca un *ago* en lugar de un *coeillu*), si se da cuenta de su error se le permite recuperar su *ago* para poner en su sitio una canica corriente. El adversario que se metiera en el bolsillo este *ago*, aprovechando la distracción de su adversario, sería un tramposo. Los niños interrogados sobre este punto coinciden en que este procedimiento equivaldría a un robo. Por el contrario, si el adversario, dándose cuenta a tiempo del error de su compañero de juego, pronuncia la palabra *toumiké* o *toumikémik* (por desdoblamiento de la última sílaba), el jugador distraído ya no tiene derecho a recuperar su *ago*: debe dejarlo en el cuadrado como un vulgar *coeillu* y, si un jugador consigue tocarlo, este jugador queda autorizado, honestamente, a quedárselo. Este es un ejemplo muy curioso de término que consagra el error y transforma al mismo tiempo el acto deshonesto en un acto lícito y reconocido como tal por todos. Tenemos aquí un primer ejemplo de este formalismo propio a ciertos aspectos de la moral infantil y cuya naturaleza estudiaremos más a fondo a continuación a propósito de la responsabilidad objetiva.

Del mismo modo, el término *glaine* legitima la piratería en ciertas circunstancias bien definidas. Cuando un jugador, por suerte o habilidad, ha conseguido ganar todas las canicas de sus compañeros, está obligado, por una especie de contrato de honor análogo al que los sociólogos designan con el nombre de *potlatch*, a ofrecer una nueva partida, poniendo él mismo dentro del cuadrado las canicas necesarias, de manera que sus desafortunados compañeros tengan ocasión de recuperar una fracción de sus bienes. Pero si se niega, ninguna ley puede obligarle a ello: ha ganado y eso es todo. Sin embargo, si uno de los jugadores pronuncia la palabra *glaine*, toda la banda se lanza sobre el avaro, lo tira al suelo, le vacía los bolsillos y se reparte el botín. Este acto de bandidaje, profundamente contrario a la moral en tiempos normales (ya que las canicas recogidas por el ganador representan un bien legítimamente adquirido), se troca pues en un acto lícito e incluso en un acto de justicia retributiva aprobado por la conciencia común, cuando se ha pronunciado la palabra *glaine*.[3]

3. Este término «glaine» comporta un sentido más amplio: según muchos, da derecho, a quien lo pronuncia, a recoger las canicas que estén en el suelo, cuando acerca de ellas se produce alguna discusión, o cuando un jugador olvida tomar posesión de lo que ha ganado. Por

En Neuchâtel no hemos observado ni *glaine* ni *toumiké*, sino *cougac*. Cuando uno de los jugadores ha ganado demasiado (en la situación descrita hace un momento), su compañero vencido puede forzarle a abrir una nueva partida pronunciando la palabra *cougac*. Si el ganador quiere eludir esta obligación provocada por la palabra fatídica, le es suficiente con prevenir el golpe diciendo *fan-cougac*.

Hemos insistido en estas particularidades lingüísticas, solamente para dar cuenta de la complejidad jurídica de las reglas del juego. Es evidente que estos hechos podrían ser analizados más a fondo desde otros puntos de vista. Especialmente, habría toda una psicología de la sacralización y de la prohibición en el niño, y especialmente toda una psicología de los juegos sociales. Pero estas cuestiones no entran dentro del tema que queremos estudiar [4] por lo que volveremos a lo que constituye para nosotros lo esencial, es decir, a las propias reglas.

Así pues, el juego del cuadrado consiste, en dos palabras, en poner algunas canicas dentro de un cuadrado y en apoderarse de ellas haciéndolas salir por medio de una canica especial más grande que las demás. Pero este esquema tan simple, comporta, estudiado con detalle, una serie indefinida de complicaciones. Procedamos por orden para percibir toda su riqueza.

Primero la «colocación». Uno de los jugadores dibuja el cuadrado, después cada cual pone en él sus canicas. Si hay dos jugadores, cada uno pone dos, tres o cuatro canicas. Si hay tres jugadores, cada cual pone una o dos canicas. Si hay cuatro jugadores o más, en general sólo se pone una canica. Lo esencial es la igualdad: cada cual pone lo mismo que los demás. Pero para llegar a la igualdad hay que tener en cuenta el valor de las canicas colocadas. Por una canica ordinaria hay que poner dos *carrons*. Una pequeña *corna* vale ocho *marbres*, dieciséis *carrons*, y así sucesivamente. Los valores están minuciosamente regulados y corresponden aproximadamente al precio de compra en la tienda de la esquina. Pero, junto a las operaciones financieras propiamente dichas, los niños efectúan entre sí muchos intercambios que alteran el curso de los valores.

Después empieza el juego. Se conviene una distancia determinada y se traza la *coche* paralela a uno de los lados del cuadra-

ejemplo, en *Le livre de Blaise*, 3.ª edición, p. 135, de Philippe MONNIER, el término se toma en este sentido.

4. Por lo que respecta a los juegos sociales, esperamos la aparición del libro de R. COUSINET, que reunirá una interesante documentación acumulada por el autor durante largos años.

do, situada ordinariamente a uno o dos metros de éste, y desde la que cada jugador «tirará» por primera vez («tirar» = lanzar el ágata o la cornalina en dirección al cuadrado). Así pues, todos parten de la misma línea. En algunos juegos se vuelve a esta línea después de cada tirada. Pero normalmente cada cual, después del primer tiro, juega desde el lugar donde ha quedado su canica. Algunas veces se limita el alcance de esta regla admitiendo que una canica no puede llegar a una distancia del cuadrado mayor que la que éste guarda con la línea de partida: cuando una canica queda a una distancia de 2 metros del cuadrado, en la dirección que sea, se la coloca a 1'50 m. si la línea de salida está a 1'50 m.

Pero, antes de que empiece la partida, hay que ponerse de acuerdo para saber quién va a empezar. Efectivamente, el primero que juega tiene ventaja porque tira a un cuadrado lleno de canicas, mientras que los siguientes sólo tienen frente a sí los restos, después de las eventuales ganancias de los jugadores precedentes. Para saber quién empieza, se efectúa una serie de rituales bien conocidos. Dos niños andan uno al encuentro del otro, estirando al máximo las piernas, y el que, en el momento en que se encuentran, pone el pie sobre el pie de su compañero, tiene derecho a empezar la partida antes que él. O bien se recitan en un orden sacramental una serie de fórmulas rimadas o algunas sílabas desprovistas de sentido: cada sílaba corresponde a uno de los jugadores y aquél sobre el cual recae la última sílaba está favorecido por la suerte. Además de estos medios corrientes, existe un procedimiento especial para el juego de las canicas: cada cual lanza su *ago* o su *corna* en dirección a la línea de salida o de cualquier línea trazada al efecto. El que llega más cerca de la línea puede empezar. Después siguen por orden los más próximos. El último será el que haya traspasado la línea, y si hay varios que la traspasan, el último será el que se haya alejado más.

Una vez establecido el orden de los jugadores, se inicia la partida. Cada jugador se coloca sucesivamente tras la línea y «tira», apuntando al cuadrado. Hay tres formas de lanzar la canica: la *piquette*, que consiste en proyectarla por medio de un disparo con el pulgar, colocando la canica sobre la uña de este dedo y aguantándola con el índice. La *roulette*, que consiste en hacer rodar simplemente la canica por el suelo, y la *poussette*, que consiste en acompañarla con la mano por un espacio suficiente para corregir la dirección inicial. La *poussette* está prohibida y puede compararse al «coletazo» de los malos jugadores de billar. Así pues, en Neuchâtel se dice *fan-poussette* o *femme-poussette*. En Ginebra, la expresión es más simple: «prohibido arrastrar».

La *roulette* suele estar prohibida, también (*fan-roulette*), pero algunas veces se tolera: en este caso todos los jugadores tendrán derecho a practicarla, e incluso se convendrá, al principio de la partida, una absoluta igualdad frente a la ley.

Así pues, los jugadores tiran según el código convenido. Supongamos que una de las canicas incluidas en el cuadrado ha sido tocada. Si ha salido del cuadrado, se convierte en propiedad del que la ha hecho salir. Si permanece dentro del cerco no se puede coger. Finalmente, si ha quedado encima de la línea, los jugadores evalúan el caso: una canica que tiene fuera una mitad, se considera como salida, sino, no. Naturalmente hay un conjunto de reglas secundarias para fijar el procedimiento a seguir en caso de protestas. También puede darse el caso de que la canica con la que se ha tirado se quede dentro del cuadrado o no traspase las líneas por lo menos con la mitad de su diámetro: se dice que el propietario está «cocido», o sea que no puede jugar más. Si esta canica es proyectada fuera del cuadrado por la de un vecino, se convierte, como las demás, en propiedad de este último, excepto si se conviene otras cosas antes de empezar la partida. Es posible que surjan complicaciones por causa de los rebotes. Una canica expulsada por rebote, muchas veces no se considera como adquirida, *a fortiori* cuando se trata de una pieza de valor.[5] Otras veces todo lo que sale del cerco es propiedad del tirador. Los casos particulares que así se presentan se regulan conforme a principios establecidos antes o durante el juego, de común acuerdo entre los participantes.

Después se plantea la cuestión del número de veces que cada cual debe «tirar». El jugador que ha ganado una o varias canicas tiene derecho a jugar de nuevo y así sucesivamente mientras vaya ganando. Pero algunas veces se hace una reserva: en la primera vuelta de cada partida, todos deben jugar sucesivamente una vez, independientemente de que ganen o fracasen. Aquí estamos otra vez frente a un asunto de acuerdo previo.

Además, regla esencial: cada cual tiene derecho, no sólo a «tirar» sobre las canicas del cuadrado, sino a «pegar» a las ágatas o cornalinas del vecino, fuera del cerco y donde quiera que estén durante el juego. Además la gran dificultad estriba en tirar sobre el cuadrado sin ponerse al alcance de los demás participantes. Por ello, cuando se corren demasiados riesgos, está permitido decir «turno pasado» y quedarse en su sitio, excepto si el adversario

5. Esto se expresa diciendo que no vale «repetir».

ha previsto el asunto y ha dicho «*fan*-turno pasado». Por esto mismo está permitido cambiar de sitio, mientras uno se sitúe a la misma distancia del cuadrado y diga previamente *du mien* (a menos que el adversario haya previsto también este golpe diciendo: *du tien*).

Finalmente se puede citar una serie de reglas especiales cuya observancia depende de las ciudades o de las escuelas. El primer jugador que dice «sitio para mí» no está obligado a colocarse en uno de los ángulos del cuadrado. Un jugador que haya llegado a ganar el equivalente de lo que había «puesto» (es decir, dos canicas si había colocado dos en el cuadrado, etc.), puede decir «turno para poner», y esto le permite jugar el primero en la línea de salida cuando se inicie la nueva partida, etc.

El juego, así regulado gracias a un número indefinido de costumbres, prosigue hasta que el cuadrado esté vacío. El que consigue ganar el mayor número de canicas es el vencedor.

2. — EL INTERROGATORIO Y LOS RESULTADOS GENERALES

Las reglas que acabamos de exponer constituyen una realidad social bien caracterizada, es decir, una realidad «independiente de los individuos» (en el sentido de Durkheim) y que se transmite de generación en generación como un lenguaje. Es evidente que este código es más o menos plástico. Pero las innovaciones individuales, igual que las innovaciones lingüísticas, sólo tienen éxito si responden a una necesidad general y si están sancionadas por la colectividad (porque se consideran conformes al «espíritu del juego»).

Pero, incluso reconociendo plenamente el interés de este aspecto sociológico del problema, no nos hemos planteado así las cuestiones de que vamos a tratar. Simplemente nos hemos preguntado: 1.° ¿Cómo se adaptan los individuos, poco a poco, a estas reglas, o sea, cómo observan la regla en función de su edad y su desarrollo mental?; 2.° ¿Cómo adquieren conciencia de la regla, o sea, qué tipos de obligaciones resultan para ellos, siempre según las edades, del dominio progresivo de la regla?

Así pues, el interrogatorio es fácil de dirigir, en una primera parte; es suficiente con preguntar a los niños (hemos preguntado alrededor de veinte muchachos por edad, de 4 a 12-13 años), cómo se juega a las canicas. El experimentador dice algo así: «Tengo unas canicas (las pone sobre la gran mesa tapizada de

verde, al lado de un trozo de tiza con el cual el niño podrá dibujar un cuadrado). Vas a enseñarme cómo se juega. Cuando era pequeño, jugaba mucho, pero lo he olvidado. Me gustaría volver a jugar. Vamos a jugar juntos. Tú me enseñarás las reglas y yo jugaré contigo». Entonces el niño dibuja el cuadrado, toma la mitad de las canicas, hace su colocación y comienza el juego. Conviene pensar sistemáticamente en todos los casos posibles e interrogar al niño sobre cada uno de ellos. Para ello, nunca hay que sugerir nada: es suficiente con fingirse ignorante e incluso cometer a propósito algunos errores para que el niño precise cada vez cual es la regla. Se juega con naturalidad, con la mayor seriedad, hasta el final; se pregunta quién ha ganado, y si es necesario se vuelve a empezar una partida si todo no ha quedado claro.

Es absolutamente importante, en esta primera parte del interrogatorio, representar su papel con candor y dejar al niño cierta superioridad (demostrando de vez en cuando, con un golpe certero, que no se es completamente inepto). De este modo, el niño siente confianza y las informaciones que da sobre su manera de jugar son tanto más exactas. Hemos visto a muchos niños perderse en el juego hasta el punto de hablarnos completamente como a un compañero: «¡Estás cocido!» grita Ben (10 años), cuando nuestra canica se queda dentro del cuadrado.

En el caso de los pequeños que no saben formular claramente las reglas que sin embargo consiguen respetar, existe un excelente procedimiento de control: se hace jugar a los niños de dos en dos. Se empieza por pedir a un chico que exponga el conjunto de las reglas que conoce (jugando con él tal como acabamos de describir), se pide lo mismo a un segundo chico (sin que esté presente el primero) y seguidamente se enfrenta a estos dos chicos rogándoles que jueguen. Esta experiencia de control es inútil con los mayores, excepto en ciertos casos dudosos.

Después viene la segunda parte del interrogatorio, es decir, la parte relativa a la conciencia de la regla. Se empieza por pedir al niño que invente una nueva regla. En general lo hace muy fácilmente, pero hay que asegurarse cuidadosamente de que la regla es realmente nueva, por lo menos para el niño considerado, y no es una de las muchas variantes que existen, ya conocidas por el propio niño: «Quiero una regla que sea sólo tuya, una regla que tú hayas inventado y que nadie conozca. La regla de... (nombre del niño)». Una vez formulada esta nueva regla, se pregunta al niño si podría crear un nuevo juego: «¿Si jugaras así con los compañeros, crees que la cosa marcharía? ¿Querrían jugar así?», etc. El niño lo admite o lo pone en duda. Si lo

admite, se le pregunta de entrada si esta nueva regla es una regla «justa», una «verdadera» regla, una «regla como las demás», etc., intentando aclarar los motivos invocados. Supongamos ahora que el niño ponga en duda todo esto; se le pregunta si la regla nueva, generalizándose, podría convertirse en una verdadera regla: «Cuando seas mayor, imagina que hayas explicado tu nueva regla a muchos niños: quizás todos jugarán de este modo y todos habrán olvidado las antiguas reglas. ¿Entonces cuál será la más justa, tu regla que todo el mundo conocerá, o las antiguas que ya nadie recordará?» Evidentemente hay que ir variando las fórmulas según el giro que tome la conversación, pero lo esencial es llegar a saber si se puede legítimamente cambiar las reglas y si una regla es justa porque está adecuada al uso general, incluso si éste es nuevo, o porque tiene un valor intrínseco y eterno.

Una vez aclarado este punto, es fácil plantear las dos preguntas siguientes: 1.° ¿Se ha jugado siempre como hoy?: «¿Tu papá, cuando era pequeño, tu abuelo, los chicos del tiempo de Guillermo Tell, de Noé, de Adán y Eva, etc., jugaban como tú me has enseñado o de otro modo?» 2.° ¿Cuál es el origen de las reglas: inventadas por niños o impuestas por los padres y los mayores en general?

Algunas veces es necesario empezar por estas dos últimas cuestiones antes de preguntar si se pueden cambiar las reglas: así se evita la perseveración o mejor dicho, se cambia su sentido, y esto facilita la interpretación de las respuestas. Toda esta parte del interrogatorio es muy difícil de llevar: la sugestión es fácil, tenemos la amenaza de la fabulación. Pero lo importante, es evidente, es simplemente captar la orientación del espíritu del niño. ¿Cree en el valor místico de las reglas o en su valor decisivo, cree en una heteronomía de derecho divino o es consciente de su autonomía? Esta es, en realidad, la única cuestión interesante. Naturalmente, el niño no tiene creencias sobre el origen o la perennidad de las reglas de su juego: sus ideas, inventadas en el mismo momento, sólo constituyen indicios de su actitud profunda, y hay que persuadirse de esta verdad para prosegir la conversación.

Los resultados que obtuvimos gracias a este doble interrogatorio, y que seguidamente analizaremos con todo detalle, son, a groso modo, los siguientes.

Desde el punto de vista de la práctica de las reglas, se pueden distinguir cuatro estadios sucesivos:

Un primer estadio, puramente *motor* e *individual*, durante

el cual el niño manipula las canicas en función de sus propios deseos y de sus costumbres motrices. Se establecen esquemas más o menos ritualizados, pero el juego sigue siendo individual; no se puede hablar más que de reglas motrices y no de reglas propiamente colectivas.

Un segundo estadio puede ser llamado *egocéntrico* por las razones que veremos seguidamente. Este estadio se inicia en el momento en que el niño recibe del exterior el ejemplo de reglas codificadas, es decir, según los casos, entre dos y cinco años. Pero, al imitar estos ejemplos, el niño juega, bien solo, sin preocuparse de encontrar compañeros de juego, bien con otros niños, pero sin intentar dominar sobre ellos ni por consiguiente uniformizar las distintas formas de jugar. En otros términos, los niños de este estadio, incluso cuando juegan juntos, siguen jugando cada uno para sí (todos pueden ganar a la vez) y sin preocuparse por la codificación de las reglas. Este doble carácter de imitación de los demás y de utilización individual de los ejemplos recibidos, lo designaremos con el nombre de egocentrismo.

Hacia los 7 u 8 años, aparece un tercer estadio que llamaremos estadio de la *cooperación* naciente: cada jugador intenta, a partir de aquel momento, dominar a sus vecinos, y por ello aparece la preocupación por el control mutuo y la unificación de las reglas. Pero, si los jugadores consiguen entenderse durante una sola y misma partida, sigue reinando una vacilación considerable por lo que respecta a las reglas generales del juego. Dicho de otro modo, los niños de una misma clase escolar de 8 ó 9 años, que juegan sin cesar unos con otros, dan, cuando se les pregunta por separado, informaciones muy diversas y muchas veces totalmente contradictorias sobre las reglas del juego de las canicas.

Finalmente, hacia los 11-12 años, aparece un cuarto estadio que es el de la *codificación de las reglas.* De ahora en adelante, no sólo las partidas quedan reguladas minuciosamente en los más mínimos detalles de procedimiento, sino que el código de las reglas a seguir es conocido por la sociedad entera. Los niños de una misma clase escolar dan, efectivamente, hacia 11 ó 12 años, informaciones de una concordancia notable cuando se les pregunta sobre las reglas del juego y sus variaciones posibles.

Naturalmente, no hay que tomar estos estadios por lo que no son. Es cómodo, para las necesidades de la explicación, repartir a los niños en clases de edades o en estadios, pero la realidad se presenta bajo las apariencias de un contenido sin cortes. Además, esta continuidad no es en absoluto lineal y su dirección general

sólo se percibe si esquematizamos las cosas y negligimos las oscilaciones que complican indefinidamente el detalle. De este modo, si tomamos al azar una decena de niños, quizás no se tendrá la impresión de progresión que se observa poco a poco en el interrogatorio del centenar de sujetos que nosotros hemos examinado en Ginebra y en Neuchâtel.

Si pasamos ahora a la conciencia de la regla, encontramos una progresión todavía más vaga en el detalle, pero no menos clara en líneas generales. Podemos expresarla bajo la forma de tres estadios, el segundo de los cuales se inicia en el estadio egocéntrico para terminar a mediados del estadio de la cooperación (hacia los 9-10 años). El tercero comprende el final de este estadio de la cooperación y el conjunto del estadio de la codificación de las reglas.

Durante el primer estadio, la regla no es coercitiva todavía, bien porque es puramente motriz, bien (principio del estadio del egocentrismo) porque en cierto modo se sigue inconscientemente, a título de ejemplo interesante y no de realidad obligatoria.

Durante el segundo estadio (apogeo del estadio del egocentrismo y primera mitad del estadio de la cooperación), la regla se considera sagrada e intangible, de origen adulto y de esencia eterna; toda modificación propuesta, el niño la considera como una transgresión.

Durante el tercer estadio, finalmente, la regla está considerada como una ley debida al consentimiento mutuo, que es obligatorio respetar si se quiere ser leal, pero que se puede transformar a voluntad a condición de que participe la opinión general.

Desde luego, la correlación indicada entre los tres estadios del desarrollo de la conciencia de la regla y los cuatro estadios relativos a la práctica efectiva de las reglas, no es más que una correlación estadística, es decir, muy general. Pero, a grandes rasgos, creemos que es seguro que existe una relación. La regla colectiva es, en primer lugar, algo exterior al individuo y por consiguiente algo sagrado, después se interioriza poco a poco y aparece en esta misma medida como el libre producto del consentimiento mutuo y de la conciencia autónoma. O sea que, por lo que respecta a la práctica, es natural que al respeto místico por las leyes correspondan un nacimiento y una aplicación todavía rudimentaria de su contenido, mientras que al respeto racional y motivado corresponde una observación efectiva y detallada de cada regla.

Así habría dos tipos de respeto por la regla, correspondientes a dos tipos de comportamiento social. Tal resultado exige un examen detallado, pues si resulta efectivo, sería de una gran

importancia para el análisis de la moral infantil. Efectivamente, de entrada, vemos todo lo que sugiere por lo que respecta a las relaciones del niño con el adulto. La insubordinación del niño respecto a sus padres y sus maestros, unida a su respeto sincero por las consignas recibidas y su notable docilidad de conciencia, ¿acaso no podría responder a este conjunto de actitudes que observamos durante el estadio del egocentrismo y que une de manera tan paradójica la inconsistencia práctica con la mística de la ley? Por otra parte, la cooperación del niño con el adulto, en la medida en que es realizable y en la medida en que se nos facilita a través de la colaboración de los niños entre sí, ¿no podría proporcionarnos la clave de la interiorización de las consignas de la autonomía de la conciencia moral? No debemos temer, pues, consagrar algún tiempo al análisis paciente de los hechos relativos a las reglas del juego, pues nos hallamos en posesión de un método infinitamente más ágil y por consiguiente más seguro que si preguntáramos a los niños sobre simples explicaciones como nos veremos obligados a hacer después de esta obra.

3. — LA PRACTICA DE LA REGLA: I. LOS DOS PRIMEROS ESTADIOS

Es inútil extendernos largamente sobre el primer estadio, que no interesa directamente a nuestro tema. Sin embargo, es importante para nosotros saber si las reglas del juego que pueden constituirse antes de cualquier colaboración entre niños, son del mismo tipo que las reglas colectivas. Demos una decena de canicas a un niño de 3 años 4 meses y observemos sus reacciones:

Jacqueline observa curiosamente las canicas (es la primera vez que ve unas canicas), después las deja caer sobre la alfombra. Seguidamente las pone en un sillón, en un hueco. "*¿No son animales?* — No —. *¿Son bolas?* — Sí." Las vuelve a poner sobre la alfombra, después las coge y las deja caer una a una desde cierta altura. Se sienta sobre la alfombra separando las piernas y lanzando las canicas frente a sí a unos centímetros de distancia. Después las recoge para ponerlas otra vez en el sillón y en el mismo agujero que antes (el sillón está lleno de botones que forman un hueco en la tapicería). Otra vez las recoge y las deja caer primero juntas y después una a una. Las vuelve a poner en el sillón, primero en el mismo sitio, después en los otros agujeros. Las acumula en pirámide, después. "*¿Qué son las canicas?* — ¿A ti que te parece? — ..." Las pone en el suelo, después las vuelve

a poner en el sillón, en los mismos agujeros. Salimos al balcón: las deja caer desde arriba para que reboten.

En los días siguientes, Jacqueline pone de nuevo las canicas en los sillones y las sillas o las mete en su ollita para hacer la cena. O también repite las conductas descritas hace un momento.

Por lo que respecta a estos hechos, hay que obervar tres puntos. Primero la ausencia de continuidad y dirección en la sucesión de las conductas. Seguramente, el niño intenta antes que nada comprender la naturaleza de las canicas y adaptar sus esquemas motores a esta realidad nueva para él. De este modo, intenta sucesivamente todas las experiencias: lanzar, amontonar, formar pirámide, formar un nido, hacer rebotar, etc. Pero una vez pasados los primeros momentos de extrañeza, el juego es incoherente o, mejor dicho, queda sometido a la fantasía del momento. Cuando se prepara la cena, las canicas sirven como alimentos que se cuecen en una olla. Cuando el interés se centra en las clasificaciones, las canicas son colocadas en pequeños montones en los hoyos del sofá, etc. Así pues, no hay reglas en el aspecto general del juego.

En segundo lugar, hay que observar que, en detalle, existen ciertas irregularidades. Efectivamente, es chocante constatar como las conductas particulares de que el niño se sirve sucesivamente, se esquematizan rápidamente e incluso se ritualizan. El gesto de acumular la canicas en un hoyo del sillón, al principio no es más que una prueba, pero se convierte en un esquema motor ligado a la percepción de las canicas. Después de unos días, es un simple rito, observado con interés, pero sin ningún esfuerzo nuevo de adaptación.

En tercer lugar, es importante citar el simbolismo[6] que invade inmediatamente los esquemas motores del niño. Seguramente estos símbolos son más jugados que pensados, pero implican una parte de imaginación: las canicas son alimentos que hay que cocer, huevos en un nido, etc.

Una vez dicho esto, podría ser que las reglas del juego se desprendieran, o bien de rituales análogos a los que acabamos de observar, o bien de un simbolismo colectivo. Así pues, vamos a examinar brevemente la génesis de estos comportamientos y su destino ulterior.

6. Tomamos el término «símbolo» en el sentido de la escuela de lingüística saussuriana, como lo contrario del signo: un signo es arbitrario, un símbolo motivado. Por otra parte, cuando Freud habla de pensamiento simbólico lo hace en este sentido.

Genéticamente hablando, los rituales y los símbolos parecen explicarse por las condiciones de la inteligencia motriz preverbal. Puesto frente a un objeto cualquiera, un bebé de 5 a 8 meses responde con una doble reacción de acomodación al objeto nuevo de asimilación del objeto a los esquemas motores anteriores. Si le presentamos una canica, explorará la superficie y su consistencia, pero al mismo tiempo la utilizará como algo para agarrar, chupar, frotar contra las paredes de la cuna, etc. Esta asimilación de cualquier objeto nuevo a los esquemas motores ya existentes puede considerarse el punto de partida de los rituales y los símbolos, por lo menos a partir del momento en que la asimilación supera a la propia acomodación.

Por lo que respecta a los rituales es realmente chocante constatar que, desde los 8-10 meses, todos los esquemas motores del niño dan lugar, aparte de los momentos de adaptación propiamente dicha, a una especie de funcionamiento en el vacío que complace al niño como un juego. Así, después de haber adquirido la costumbre de pegar su cara a la mejilla de sus padres arrugando la nariz y respirando ruidosamente, Jacqueline se acostumbró a ejecutar este ritual sólo para bromear, arrugando la nariz, jadeando y esbozando simplemente una toma de contacto con la cara del otro, pero sin testimoniar de este modo, como antes, un afecto particular: este esquema ha pasado de actual e inserido en una adaptación afectiva a ser un ritual que sólo sirve de juego.[7] Otro hecho: Jacqueline, en el baño, deja sus cabellos, que estaba frotando, y chapotea en el agua: pero pronto repite el movimiento tocando alternativamente sus cabellos y el agua, y en los días siguientes este esquema se ritualiza hasta el punto que no puede tocar la superficie del agua sin esbozar previamente el gesto de alisarse los cabellos.[8] Sin ser automático, este ritual es un juego que la divierte por su misma regularidad. Es suficiente con observar a un bebé de 10-12 meses para notar cantidad de estos rituales que seguramente anuncian las reglas de los juegos futuros.

En cuanto a los símbolos, se presentan hacia finales del primer año, después de los propios rituales. Efectivamente, la costumbre de repetir ritualmente un gesto, conduce poco a poco a la conciencia de «fingir», «hacer como». El ritual de acostarse, por ejemplo (reclinar la cabeza y arreglar el ángulo de la almohada con las mil complicaciones inventadas por todos los bebés), tarde

7. Edad: 10 meses.
8. Edad: 12 meses.

o temprano se utiliza «en el vacío», y la sonrisa del niño que cierra los ojos al ejecutarlo, demuestra claramente que tiene conciencia de «hacer como si» durmiera. Esto ya es símbolo, pero símbolo «jugado». Finalmente, cuando se añade a la inteligencia motriz el lenguaje y la representación, el símbolo se convierte en objeto de pensamiento. El niño que hace avanzar una caja diciendo «tutut», en imaginación, asemeja este movimiento al del automóvil: el símbolo lúdico está definitivamente constituido.

Una vez planteado esto, ¿podemos buscar en los rituales o los símbolos el origen de las reglas mismas del juego? El juego de las canicas, con su indefinida complejidad, tanto en lo que respecta a las propias reglas como en lo que es relativo al sistema verbo-motor de los signos utilizados, ¿puede ser imaginado como el simple resultado de una acumulación de rituales y de símbolos individuales? Creemos que no. Creemos que el ritual y el símbolo individuales constituyen la subestructura o la condición necesaria para el desarrollo de las reglas y los signos colectivos, pero no la condición suficiente. Hay algo más en la regla colectiva que en la regla motriz o el ritual individual, como hay algo más en el signo que en el símbolo.

Por lo que respecta a la regla motriz o ritual, comporta seguramente algo común con la regla: la conciencia de la regularidad. En la alegría del bebé de 10-12 meses o el niño de 2-3 años al reproducir una conducta en todos sus detalles y respetando escrupulosamente el orden de las operaciones (dar la vuelta a la habitación dando un golpe en el respaldo de cada silla en dos lugares sucesivos, etc.), debemos reconocer la «Regelbewusstein» de Bühler. Pero hay que distinguir cuidadosamente estos comportamientos en los que sólo interviene el placer de la regularidad y los comportamientos en los que entra un elemento de obligación: creemos, con Durkheim[9] y Bovet,[10] que esta conciencia de la obligación es lo que distingue la regla propiamente dicha de la regularidad.

Además de este elemento de obligación, o, para limitarnos a la cuestión de la práctica de las reglas, este elemento de obediencia interviene a partir del momento en que hay sociedad, es decir, relación entre dos individuos por lo menos. A partir del momento en que (Bovet) imponen al niño un ritual los adultos o los mayores por los que siente respeto o a partir del momento,

9. *La educación moral* (Alcan).
10. Las condiciones de la obligación de conciencia, *Année psychol.*, 1912.

añadiremos, en que un ritual resulta de la colaboración de dos niños, adquiere para la conciencia del sujeto un carácter nuevo que precisamente es el de la regla. Este carácter puede variar según el tipo de respeto que predomine (respeto por el mayor o respeto mutuo), pero, en todos los casos, interviene un elemento de sumisión que no estaba incluido en el simple ritual.

Desde luego, además existen todos los intermediarios entre la simple regularidad descubierta por el individuo y la regla a la que se somete un grupo social entero. Precisamente por ello podemos observar, durante el estadio del egocentrismo, una serie de casos en los cuales el niño usa la regla como un simple ritual, que se puede modificar a voluntad, intentando ya someterse a las leyes comunes. El niño utiliza muy pronto el lenguaje adulto y el sistema de conceptos generales y abstractos, conservando al mismo tiempo muchos modos egocéntricos de pensamiento e incluso procedimientos propios del pensamiento simbólico y lúdico, del mismo modo, bajo las reglas impuestas, el niño se las arregla durante mucho tiempo, sinceramente desde luego, para mantener la fantasía de sus decisiones propias. Pero esta continuidad de hecho entre lo ritual y la regla no excluye una diferencia de calidad entre estos dos tipos de comportamiento.

Pero es mejor que no nos anticipemos en el análisis de la conciencia de la regla y volvamos al ritual. El ritual individual se prolonga naturalmente, como acabamos de ver, en un simbolismo más o menos complejo. Este simbolismo, ¿puede considerarse el punto de partida del sistema de signos verbo-motores obligatorios que están ligados a las reglas de cualquier juego colectivo? Igual que para el problema precedente, creemos que el símbolo es condición necesaria pero no suficiente para la aparición de los signos. El signo es general y abstracto (arbitrario), el símbolo es individual y motivado. Para que el signo suceda al símbolo es necesario que una colectividad borre de la imaginación de sus individuos aquello que tiene de fantasía personal y elabore una serie de imágenes obligatoria y común, de acuerdo con el código de las propias reglas. Veamos una observación que demuestra lo lejos que están los rituales de los símbolos individuales de las reglas y de los signos. A pesar de que, en la medida en que se establece una colaboración entre niños, se acercan a estas realidades.

Jacqueline (después de las observaciones precedentes) juega con Jacques (niño de 2 años, 11 meses, 15 días), que ve las canicas por primera vez. I. Jacques toma las canicas y las deja caer una tras

otra. Después las recoge y se va. II. Jacques las dispone en el suelo, en un hoyo y dice: *"Hago un nidito"*. Jacqueline toma una y la coloca en el suelo, por imitación. III. Jacques toma otra, la entierra y hace un flan de arena encima. La desentierra y vuelve a empezar. Después toma dos a la vez y también las entierra. Después 3, 4, 5, hasta 6 al mismo tiempo, aumentando cada vez sistemáticamente una canica. Jacqueline lo imita: primero coloca una canica en el suelo y hace un flan de arena encima, después dos o tres al azar y sin adoptar un sistema fijo de progresión. IV. Jacques toma todas las canicas, las amontona, después coloca a su lado una bola de goma y dice: *"Es la mamá bola y las bolitas pequeñas"*. V. Las vuelve a poner amontonadas y las cubre de tierra nivelando el suelo. Jacqueline lo imita pero con una sola canica que cubre de tierra sin igualar. Añade: *"Se ha perdido"*; después la desentierra y vuelve a empezar.

En este ejemplo se ve claramente que todo lo que es fantasía o simbolismo individuales no se ha comunicado: en el momento en que la partida se convierte en juego de imaginación, cada cual evoca sus imágenes preferidas sin preocuparse por las de los demás. Asimismo observamos cómo los esquemas ritualizados sucesivamente probados siguen siendo extraños a toda dirección de conjunto. Por el contrario, a partir del momento en que hay imitación recíproca (fin de II y conjunto de III), hay un inicio de regla: cada cual intenta enterrar las canicas como el otro, observando una progresión común que, por otra parte, resulta más o menos lograda. Con este último aspecto, esta observación nos conduce pues al estadio del egocentrismo, durante el cual el niño aprende las reglas de los demás practicándolas de manera fantasista.

Concluyamos este análisis del primer estadio repitiendo que antes del juego en común no pueden existir reglas propiamente dichas: existen ya regularidades y esquemas ritualizados, pero estos rituales, al ser obra de un solo individuo, no pueden provocar esta sumisión a algo superior al yo, sumisión que caracteriza la aparición de toda regla.

El segundo estadio es el estadio del *egocentrismo*. Aplicaremos aquí, al estudio de la práctica de las reglas, una noción que nos ha servido preferentemente para la descripción de los comportamientos intelectuales del niño. Además, el fenómeno es exactamente del mismo orden en los dos casos. El egocentrismo nos parece una conducta intermediaria entre las conductas socializadas y las conductas puramente individuales. Por imitación y a través del lenguaje, así como gracias al conjunto de los contenidos del pensamiento adulto que presionan sobre el pensamiento infantil a partir del momento en que es posible el

intercambio verbal, el niño empieza a socializarse en un sentido desde finales de su primer año. Pero la naturaleza de las relaciones que el niño mantiene con el ambiente que le rodea, impide momentáneamente que esta socialización llegue al estado de equilibrio que es el único propicio para el desarrollo de la razón: el estadio de cooperación, en el cual los individuos, considerándose como iguales, pueden controlarse mutuamente y alcanzar la objetividad. Dicho de otro modo, la propia naturaleza de la relación entre el niño y el adulto, pone al niño en una situación aparte, de modo que su pensamiento queda aislado y, creyendo compartir el punto de vista de todo el mundo, permanece, en realidad, encerrado en su punto de vista. El mismo lazo social en que se halla comprometido el niño, por más estrecho que parezca visto desde el exterior, implica así un egocentrismo espontáneo propio a toda conciencia primitiva.

Lo mismo ocurre con las reglas del juego. Constatamos, y autores más autorizados lo han hecho notar antes que nosotros,[11] que los inicios del juego social en el niño están caracterizados por un largo período de egocentrismo. Por una parte, el niño está dominado por un conjunto de reglas y de ejemplos que se le imponen desde fuera. Pero, por otra parte, al no poder situarse en un plano de igualdad respecto a sus mayores, utiliza para sí y sin darse cuenta de su aislamiento, lo que ha podido captar de la realidad social ambiente.

Para seguir con el juego de las canicas, el niño, de 3 a 5 años, descubre, según el azar de sus encuentros, que para jugar hay que trazar un cuadrado, colocar las canicas en el cuadrado, intentar expulsar estas canicas del cuadrado tocándolas con otra canica, partir de una línea trazada con anterioridad, etc. Pero, al imitar de este modo lo que observa y creyendo de buena fe jugar como los demás, el niño no piensa, en primer lugar más que en utilizar para sí mismo sus nuevas adquisiciones. Juega individualmente con una materia social: el egocentrismo es así.

Analicemos los hechos:

Mar (6 años) se apodera de las canicas que le ofrecemos y, sin preocuparse por trazar un cuadrado, las acumula en un montón y empieza a dar golpes a este montón. Recoge las canicas que ha tocado y las aparta, o bien las vuelve a colocar inmediatamente, sin ninguna regularidad. "¿Siempre juegas así? —*En la calle se hace un cuadrado.*

11. Stern (*Psychol. der fruhen Kindheit,* 4.ª ed., p. 147 y 288) observa la identidad de nuestros estadios relativos a las conversaciones de niños con los estadios que él mismo estableció respecto al juego.

— ¡Pues bien!, haz igual que en la calle. — *¡Hago un cuadrado!*" (Lo traza, coloca sus canicas dentro y empieza de nuevo a jugar.) Jugamos con él imitando cada uno de sus gestos. "¿Quién ha ganado? — *Los dos hemos ganado.* — Pero, ¿quién ha ganado más? — ..." (Mar no comprende.)

Baum (6 ½ años) empieza por trazar un cuadrado y colocar tres canicas. Añade: "*Unas veces se ponen 4, otras, 3 ó 2.* — ¿O 5? —*No, cinco no, pero algunas veces se ponen 6 u 8.* — ¿Quién empieza cuando juegas con los chicos? — *Algunas veces, yo, otras, el otro.* — ¿No hay ninguna forma de saber quién tiene que empezar? — *No.* — ¿Sabes lo que es la *coche*? — *¡Ah!, sí*". Pero lo que sigue demuestra que no sabe nada de ella y cree que esta palabra designa otro juego. "¿Y quién empezará de nosotros dos? — *Usted.* — ¿Por qué? — *Quiero ver cómo lo hace.*" Jugamos un momento y pregunto quién ha ganado: "*El que ha tocado un "marbre", es el que gana.* — Bien, ¿quién ha ganado? — *Yo, y después usted*". Volvemos a empezar. Consigo tocar 4, él, 2: "¿Quién ha ganado? — *Yo, después usted*". Volvemos a empezar. El toma dos, yo ninguna. "¿Quién ha ganado? — *Yo.* — ¿Y yo? — *Usted ha perdido.*"

Loef (6 años), pretende que juega a menudo con Mae, de quien hablaremos enseguida. No sabe hacer el cuadrado ni trazar la línea de salida. Empieza a "tirar" sobre las canicas reunidas en montones y juega sin pararse ni preocuparse por nosotros. "¿Has ganado? — *No lo sé. Me parece que sí.* — ¿Por qué? — Sí, porque he lanzado los *marbres.* — ¿Y yo? — Sí, porque ha lanzado los *marbres*".

Desarz (6 años): "¿Juegas a menudo? — *¡Oh!, sí.* — ¿Con quién? — *Solo.* — ¿Prefieres jugar solo? — *No es necesario ser dos. Se puede jugar uno solo.*" Reúne las canicas sin cuadrado y "tira" en el montón.

Estudiemos ahora como juegan dos niños que tienen la costumbre de jugar uno con otro por vivir en la misma casa. Se trata de dos chicos, uno de los cuales (Mae) es un ejemplo muy representativo del presente estadio, y el otro (Wid), se encuentra en el límite entre el presente estadio y el estadio siguiente. Así pues, el análisis de este caso será tanto más significativo por cuanto se trata de niños que ya no son principiantes.

Mae (6 años) y Wid (7 años) declaran que juegan siempre juntos. Mae nos dice que "*ayer mismo jugaron juntos*". Primero examinamos a Mae aparte. Acumula sus canicas sin contarlas, en cualquier punto, y lanza su *cassine* al montón. Después pone 4 canicas unas contra otras, apretadas, y coloca una quinta encima (en pirámide). Mae niega que se deba dibujar un cuadrado, después se anima y dice que él lo hace siempre. "¿Cómo lo hacéis, con Wid, para saber quién tira primero? — *Uno de los dos lanza su "cassine", el otro intenta pegarle. Si le da, empieza.*" Seguidamente Mae nos muestra en qué consiste el juego: lanza su *cassine,* sin tener en cuenta las dis-

tancias ni la manera de jugar (la piquette), y, cuando consigue hacer salir una canica del cuadrado, inmediatamente vuelve a ponerla dentro. Así el juego no termina nunca. "¿Hay que seguir así siempre? — *Se saca una para que sea diferente* (saca una canica del cuadrado, pero no la que ha tocado). *Cuando sólo quede una canica, el juego habrá terminado.* (Tira dos veces más.) *Otra vez y después se saca una.*" Después afirma: "Cada tres veces se saca una". En realidad, Mae saca una canica cada tres tiradas independientemente de si ha tocado o no una canica. Esto constituye una regla totalmente inédita y que no corresponde en absoluto al juego habitual ni a nada de lo que hemos visto en Neuchâtel ni en Ginebra. Así pues, es una regla que él acaba de inventarse, pero tiene la impresión de recordarla porque presenta una vaga analogía con lo que ocurre en la realidad cuando el jugador retira una canica si la ha tocado (pegado). O sea que el juego de Mae es un tipo de juego del segundo estadio: juego egocéntrico en el cual "ganar" significa no superar a los demás, sino jugar para sí mismo.

Wid, al que preguntamos ahora, sin que haya asistido al interrogatorio de Mae, empieza por hacer un cuadrado. Coloca 4 canicas en las cuatro esquinas y una en el centro (cf. la disposición establecida por Mae que debe ser una deformación de ésta). Wid no sabe cómo hacerlo para saber quién va a empezar y declara que no entiende nada del procedimiento que Mae nos había indicado diciendo que era familiar a ambos (intentar "pegar" en la "cassine" del compañero de juego). Wid lanza entonces su "cassine" en dirección al cuadrado y hace salir una canica que se mete en el bolsillo. Ahora jugamos nosotros, sin tocar nada. Vuelve a jugar, va recogiendo todos los mármoles, uno tras otro, y los guarda. Además, declara que, cuando se ha conseguido uno, se tiene derecho a volver a jugar una vez, inmediatamente. Después de haberlos recogido todos, dice: "*He ganado*". O sea que Wid se encuentra en el tercer estadio, por lo que hace al conjunto de esta explicación, pero a continuación veremos que cuando juega con Mae, no vigila en absoluto las formas de operar del otro. Así, pues, se encuentra en el límite del egocentrismo y el estadio de la cooperación.

Hacemos entrar a Mae, y los dos niños se ponen a jugar uno con otro. Mae dibuja un cuadrado y Wid coloca los "marbres" según su esquema habitual. Mae empieza (juega a la *roulette,* mientras que Wid juega casi siempre a la *piquette*) y obtiene cuatro canicas. "*Ahora puedo jugar cuatro veces*", añade Mae. Es contrario a todas las reglas, pero Wid considera natural esta afirmación. Las partidas se suceden de este modo. Pero uno y otro colocan las canicas en el cuadrado sin ninguna regla (en la regla "cada cual hace su colocación"), tan pronto vuelven a colocar en el cuadrado las canicas que han sacado, como las guarda el que las ha conseguido. Cada cual juega desde el sitio que más le gusta sin que su vecino le vigile y cada cual "tira" el número de veces que desea (de este modo, algunas veces Mae y Wid juegan al mismo tiempo).

Ahora hacemos salir a Wid y preguntamos a Mae para que nos explique el juego por última vez. Éste coloca al azar 16 canicas en medio del cuadrado. "¿Por qué tantas? — *Para que podamos ganar.* — En casa, ¿cuántas pones, con Wid? — *Pongo cinco, pero, cuando estoy solo, pongo muchas.*" Entonces Mae empieza a jugar y saca una canica y la deja a un lado. Hacemos lo mismo. El juego continúa de este modo y cada cual juega una vez sin tener en cuenta las canicas que se han sacado (es contrario a lo que hacía Mae hasta ahora). Mae dispone seguidamente cinco canicas en el cuadrado, como Wid. Esta vez colocamos las cinco canicas como había hecho el propio Mae al principio del interrogatorio (cuatro canicas apretadas y una encima), pero parece ser que éste ha olvidado esta manera de jugar. Finalmente Mae juega retirando una canica cada tres tiradas, como antes, y nos dice "*Es para terminar*".

Hemos citado íntegramente este ejemplo para demostrar lo poco que se entienden dos niños de la misma clase escolar, que viven en la misma casa y tienen la costumbre de jugar juntos. No sólo nos indican reglas distintas (cosa que sigue produciéndose en todo el tercer estadio), sino que, cuando juegan juntos, no se vigilan uno a otro ni unifican sus reglas respectivas, ni siquiera mientras dura la partida. Efectivamente, ninguno de los dos intenta superar al otro: quieren simplemente divertirse para sí mismos, alcanzando las canicas del cuadrado, es decir, «ganar» desde su punto de vista propio.

Así podemos ver los caracteres de este estadio. El niño juega para sí. Su interés no consiste en absoluto, como ocurrirá más tarde, en competir con los compañeros y ligarse a través de reglas comunes para ver cual de los dos dominará a los demás. Sus objetivos son distintos. Por otra parte son dobles, y es precisamente esta conducta mixta lo que define el egocentrismo. Por una parte, el niño experimenta en alto grado la necesidad de jugar como los demás y especialmente como los mayores, es decir, de sentirse miembro de la cofradía tan respetable de los que saben jugar correctamente a las canicas. Pero, además, el niño se convence rápidamente de que su juego es «conforme» (sobre este punto se convence tan fácilmente como cuando intenta imitar cualquier actividad de los adultos), no intenta utilizar sus adquisiciones más que para sí mismo: su placer no consiste todavía más que en desarrollar su destreza, en conseguir los golpes que se propone. Placer esencialmente motor, como durante el estadio precedente, y no placer social. El verdadero «socio» del jugador de este estadio no es la pareja en carne y hueso, sino el mayor ideal y abstracto que interiormente se esfuerza por

imitar y que totaliza el conjunto de los ejemplos recibidos hasta aquel momento. Por consiguiente, importa poco lo que hace el vecino, ya que no se intenta luchar contra él. Poco importa el detalle de las reglas, puesto que no hay contacto real entre los jugadores. Por ello, en el momento en que sabe copiar esquemáticamente el juego de los mayores, el niño de este estadio está convencido de estar en posesión de la verdad íntegra: cada cual para sí y todos en comunión con el Mayor, ésta podría ser la fórmula del juego egocéntrico.

Es sorprendente constatar lo cerca que se encuentra esta actitud de los niños de 4 a 6 años en el juego de las canicas de la actitud de estos mismos niños en sus conversaciones. Junto a las pocas conversaciones reales, durante las cuales se intercambian realmente opiniones u órdenes, se observa, efectivamente en los niños de 2 a 6 años, un tipo característico de pseudo-conversaciones o de «monólogos colectivos», durante los cuales los niños hablan sólo para sí mismos pero sienten la necesidad de tener frente a sí a un interlocutor que les sirva de estimulante.

En este caso también cada cual se siente en comunión con el grupo, porque se dirige interiormente al Adulto que lo sabe y lo comprende todo, pero también cada cual se ocupa sólo de sí mismo, sin disociar el «ego del «socio».

Estos caracteres del estadio del egocentrismo, por otra parte, sólo se pueden observar claramente cuando se ha podido analizar la conciencia de la regla que acompaña tales conductas.

4. — LA PRACTICA DE LA REGLA: II. EL TERCERO Y EL CUARTO ESTADIOS

Hacia los 7-8 años se desarrolla la necesidad de un acuerdo mutuo en el terreno del juego (como también en las conversaciones entre niños). Esta necesidad de acuerdo define el tercer estadio. Elegimos arbitrariamente, como criterio de la aparición de este estadio, el momento en que el niño designa con la palabra «ganar», el hecho de vencer a los demás, o sea de conseguir más canicas que los demás, y deja de decir que ha ganado cuando se ha limitado a hacer salir una canica del cuadrado, sin considerar lo que han hecho sus compañeros de juego. En realidad, nunca, ni siquiera entre los mayores, el niño concede gran importancia al hecho de hacer salir una o dos canicas más que sus

adversarios: así pues, lo que constituye el motor afectivo del juego no es la simple competición.

Intentando vencer, el niño se esfuerza ante todo por luchar con sus compañeros *observando reglas comunes*. De este modo, el placer específico del juego deja de ser muscular y egocéntrico para convertirse en social. Por otra parte, una partida de canicas constituye en actos un equivalente de lo que es la discusión en palabras: una evaluación mutua de los poderes que llevan a una conclusión reconocida por todos.

En cuanto a la diferencia entre el tercero y el cuarto estadios, se trata sólo de una diferencia de grado. Los niños de 7 a 10 años, aproximadamente (tercer estadio), no conocen todavía el detalle de las reglas. Intentan aprenderlo, en razón de su interés creciente por el juego en común, pero, cuando se pregunta a varios niños de una misma clase escolar, las divergencias siguen siendo considerables. Estos niños sólo se entienden cuando juegan juntos, copiando al que parece mejor informado, o sobre todo dejando a un lado todas las formas que podrían dar lugar a una discusión. De este modo, juegan una especie de juego simplificado. Los niños del cuarto estadio, por el contrario, poseen a fondo un código y llegan a disfrutar con las discusiones jurídicas, de fondo o de simple procedimiento, que pueden surgir con ocasión de ciertos puntos de litigio.

Examinaremos algunos ejemplos del tercer estadio, y, para mejor explicar los caracteres diferenciales de este estadio, yuxtapongamos primero las respuestas de dos compañeros de la misma clase escolar y que tienen la costumbre de jugar juntos (desde luego, se interrogó aparte a los niños para evitar cualquier sugestión entre los dos, pero después confrontamos las respuestas):

Ben (10 años) y Nus (11 años, un año atrasado desde el punto de vista escolar) se encuentran en cuarto año de primaria y juegan mucho a las canicas. Se ponen de acuerdo al considerar el cuadrado como necesario. Nus declara que siempre se colocan cuatro canicas dentro del cuadrado, bien en los cuatro ángulos, bien 3 en el centro y una encima (en pirámide).

Por el contrario, Ben nos dice que se colocan de dos a diez canicas en el cerco (no menos de dos, siempre menos de diez).

Para saber quien empieza, se traza, según Nus, una línea llamada *coche* y cada cual intenta acercarse a ella: el que está más cerca juega primero y el que la traspasa juega el último. Ben, por el contrario, ignora la *coche*: se empieza "*como se quiere*. — ¿No hay ningún truco para saber quién tiene que jugar primero? — *No*. —

¿No se prueba con la *coche*? — *Sí, algunas veces.* — ¿Qué es la *coche*? — ..." (no lo sabe explicar). Por el contrario, Ben afirma que se "tira", la primera vez, a una distancia de 2 ó 3 pasos del cuadrado. Un solo paso no es suficiente y "*cuatro tampoco puede ser*". Nus ignora esta ley y considera la distancia como un problema sobre el que hay que ponerse de acuerdo.

Por lo que respecta a la forma de "tirar", Nus es también muy tolerante. Según él, se puede jugar a la *piquette* o a la *roulette*, pero "*cuando se juega a la* piquette, *todos deben jugar igual. Cuando hay uno que dice que se juega a la* roulette, *todos deben jugar igual*". Nus prefiere la *roulette* "*porque va mejor*": la *piquette* es más difícil. Por el contrario, Ben estima que la *piquette* es obligatoria siempre. Por otra parte ignora el término *roulette*, y, cuando le enseñamos lo que es, dice: "*¡Esto es la* piquette *rodada! ¡Es trampa!*"

Según Nus, todos, y durante toda la partida, deben jugar desde la *coche*. Cuando, después de tirar en el cuadrado, se ha llegado a donde sea, hay que volver a la *coche* para "tirar" las veces siguientes. Por el contrario, Ben, que en este caso es el representante de la forma más general, estima que se tira desde la línea de salida sólo la primera vez: después "*hay que jugar desde donde se está*".

Seguidamente Nus y Ben se ponen de acuerdo para afirmar que las canicas que han salido del cuadrado quedan en posesión del que las ha tocado. Estos niños sólo nos dan resultados acordes sobre este punto y el del trazado del cuadrado.

Cuando empezamos a jugar, consigo permanecer en el cuadrado (la cornalina con la que yo juego permanece dentro del cerco): "*¡Está cocido!*, grita Ben encantado, *¡no puede jugar más hasta que yo lo saque!*" Nus ignora esta regla. Además, cuando jugamos mal y la cornalina se nos escapa de las manos, Ben grita, "*Fan* — turno" para impedirnos que digamos "turno-pasado" y volvamos a "tirar". Nus ignora esta sutileza.

En un momento dado, Ben consigue "pegar" (tocar) nuestra cornalina. Saca la conclusión de que puede volver a jugar (como si hubiera "pegado" a una de las canicas que están dentro del cuadrado). Nus, en las mismas circunstancias, no hace las mismas deducciones (cada cual juega una vez, según él), y sin embargo cree que podrá jugar primero cuando empecemos la siguiente partida.

Del mismo modo, Ben, considerando que cada cual juega desde el sitio en que ha quedado en la tirada anterior, conoce la regla que autoriza al jugador a desplazarse diciendo "*del mío*", mientras que Nus ignora el significado de estas palabras a pesar de haberlas oído.

Estos dos casos, elegidos al azar en una clase de escolares de 10 años, demuestran de entrada cuáles son los dos caracteres diferenciales de este tercer estadio: 1.° Existe una voluntad general de descubrir reglas fijas y comunes a todos los jugadores (cf. La manera en que Nus nos explica que, si uno de los jugadores juega a la *piquette*, «todos los jugadores deben jugar del

mismo modo»). 2.º A pesar de todo, subsisten considerables diferencias entre las informaciones de unos y otros niños. Sobre este punto, para no considerar como excepcionales los ejemplos precedentes, veamos las respuestas de otro niño de la misma clase escolar:

Ross (11 años, 1 mes): *"Primero cada cual pone dos* marbres *dentro del cuadrado. Cuando hay más jugadores el cuadrado puede ser mayor."* Ross conoce el procedimiento de la *coche* para saber quién empieza. Admite, igual que Nus, la *roulette* o la *piquette* indistintamente. También admite, cosa contraria a las costumbres y al propio sentido de las palabras, una manera de jugar que llama *femme-poussette* y que consiste en acompañar su canica con la mano al lanzarla (cf. como en el billar dar un coletazo). Sin embargo, esto está prohibido tal como indica el término que Ross deforma *fan-poussette*.

Según Ross, se juega desde el sitio al que se ha ido a parar la vez anterior, y, cuando se ha alcanzado una canica, se tiene derecho a empezar inmediatamente una nueva tirada. Para cambiar de sitio, se dice *"del mío"*. *"Si un guijarro nos retiene, se dice "turno-pasado" y se vuelve a empezar. Si la canica se nos escapara se dice "soltado" y se vuelve a empezar. Si no se dice esto no se puede volver a empezar. ¡Las reglas son así!"* Sobre este punto Ross se encuentra a medio camino entre Ben y Nus. Pero Ross conoce una costumbre bastante particular que Ben y Nus ignoran: *"Cuando se está dentro del cuadrado, se puede ser pegado y entonces él recoge los* marbres (si la *cassine* con que uno juega se queda dentro del cuadrado y el adversario la toca, éste puede tomar todas las canicas que estén dentro). *Él* (el adversario), *puede jugar dos veces* (para intentar pegar a la *cassine* en cuestión), *y si falla el primero, puede coger la* cassine *y tirar desde donde quiera* (naturalmente desde el exterior del cuadrado) *y hacer salir* (quedarse con) *los marbres.* En general, sólo nos han descrito esta regla los niños del cuarto estadio, pero el resto del interrogatorio de Ross pertenece totalmente al tercer estadio.

Así vemos lo que es el tercer estadio. El interés principal del niño deja de ser un interés psicomotor: es un interés social. Dicho de otro modo, hacer salir una canica del cuadrado con un golpe diestro no constituye un objetivo en sí mismo. Por otra parte se trata, no sólo de luchar con los compañeros, sino también y sobre todo de ordenar la partida por medio de un conjunto sistemático de leyes que aseguren la mayor reciprocidad en los medios empleados. Así pues, el juego se ha convertido en social. Decimos que «se ha convertido», porque sólo puede establecerse una cooperación real a partir del presente estadio. Precedentemente cada cual jugaba para sí. Cada cual intentaba imitar el juego de los mayores y los iniciados. Pero

era más por la satisfacción personal que se siente siendo miembro de una comunidad mística, cuyas instituciones sagradas se transmiten a través de los viejos a partir de un pasado lejano, que por el deseo real de cooperar con el adversario o con quien sea. Si consideramos la cooperación como más social que esta mezcla de egocentrismo y respeto por los mayores que caracteriza los inicios de la vida colectiva entre niños, se puede decir que el juego de las canicas se convierte en un juego verdaderamente social a partir del tercer estadio.

Sin embargo, esta cooperación permanece en parte en estado de intención. No es suficiente con ser honrado para conocer la ley. Esto no es suficiente siquiera para poder resolver el conjunto de problemas que pueden presentarse en la «experiencia moral» concreta. Esto es lo que ocurre, durante el presente estadio, con el niño que consigue como máximo crearse una «moral provisional», dejando para más tarde el problema de constituir un código y una jurisprudencia. Además, los chicos de 7 a 10 años sólo se entienden durante una misma y única partida y siguen siendo incapaces de legislar el conjunto de casos posibles, pues cada cual tiene una opinión personal sobre las reglas del juego.

Para establecer una comparación mejor, podemos decir que el niño de 7 a 10 años juega del mismo modo que razona. Efectivamente, hemos intentado establecer precedentemente[12] que hacia los 7 y 8 años, es decir, precisamente en el momento en que aparece nuestro tercer estadio en los medios sociales muy populares en que hemos trabajado,[13] la discusión y la reflexión, es decir, la cooperación en el campo del pensamiento, superan cada vez más la afirmación sin pruebas y el egocentrismo intelectual. Estas nuevas formas de pensar desembocan en deducciones propiamente dichas (por oposición a las transducciones «primitivas»), deducciones durante las cuales el niño se encuentra frente a tal o cual experiencia del presente o del pasado.

Pero falta todavía lo esencial para que la deducción se generalice y se convierta en completamente racional: que el niño consiga razonar formalmente, es decir, que adquiera conciencia de las reglas del razonamiento hasta el punto de que las

12. J. R., cap. IV.
13. Es importante aprovechar esta ocasión para observar (en nuestras obras anteriores no hemos insistido suficientemente, sobre este punto) que la mayoría de nuestras investigaciones se refieren a niños de los barrios pobres de Ginebra. En otros ambientes, las edades medias hubieran sido distintas.

aplique en cualquier caso, comprendido los casos puramente hipotéticos (las simples asunciones.) Así mismo, el niño del tercer estadio, respecto a las reglas del juego, consigue algunas coordinaciones colectivas momentáneas (una partida bien regulada puede ser comparada desde este punto de vista a una buena discusión), pero todavía no experimenta un interés por la legislación del juego, por las discusiones de principio que sin embargo son las únicas que le conducirán a poseer el juego en todo su rigor (las discusiones jurídico-morales del cuarto estadio, desde este punto de vista, son semejantes al razonamiento formal en general).

Estos intereses se desarrollan, por término medio, hacia los 11 ó 12 años. Para comprender qué es la práctica de las reglas durante este cuarto estadio, interrogamos por separado a algunos niños de este cuarto estadio, de la misma clase escolar, y vemos como sus informaciones son sutiles y concordantes:

Rit (12 años), Gros (13 años), y Vua (13 años), juegan a menudo a las canicas. Les preguntamos particularmente y tomando medidas para que no se comuniquen en nuestra ausencia el contenido de nuestro interrogatorio.

Respecto al cuadrado, la colocación, la manera de lanzar y, en general, las reglas ya examinadas precedentemente, estos tres niños se encuentran, naturalmente, totalmente de acuerdo entre sí. Para saber quién debe empezar, Rit, que ha vivido en dos localidades de los alrededores antes de venir a la ciudad, dice que existen distintas costumbres. Se traza una línea, la *coche*, y el que se le acerca más empieza. Si se traspasa la línea, según algunos, esto no significa nada, o bien *"hay otro juego: cuando se traspasa la línea se tira último"*. Gros y Vua no conocen más que esta costumbre, la única que se aplica efectivamente entre los chicos del barrio.

Pero hay algunas complicaciones que los pequeños no nos han contado. *"Si uno dice "cola"*, según Gros, *juega en segundo lugar. Tiene más facilidades porque no se expone a que le peguen* [=si la cornalina de un jugador queda cerca del cuadrado, se expone a los tiros de los jugadores siguientes]." Y del mismo modo, nos dice Vua *"el que dice "cola de dos", juega último"*. Y añade una regla, igualmente conocida por Gross: *"Cuando se está a la misma distancia de la* coche *el que dice "iguales-cola" juega en segundo lugar"* (el problema es, pues, jugar en una posición suficiente para encontrar todavía canicas en el cuadrado, pero no jugar primero para que los demás no te peguen).

Por otra parte, Gross nos dice: *"El que saca dos* [dos de las canicas del cuadrado, es decir, el valor de la "puesta" de un jugador], *puede decir "cola-de-puesta". De este modo, puede jugar en segundo lugar en la siguiente partida"*. Y Vua: *"cuando hay dos fuera* [=cuando dos canicas han salido del cuadrado], *si uno se atreve a decir "cola-*

de-puesta" puede volver a jugar segundo en la partida siguiente". Rit nos da la misma información. Esto no es todo. Según Rit, *si decimos "dos campanadas", podemos tirar dos veces desde la línea. Si decimos "dos tiros de palmo", se juega por segunda vez desde donde se está. Esto sólo puede decirse cuando el otro* [el adversario] *ha hecho su puesta* [=ha tirado tantas canicas como había depositado en el cuadrado]. Esta regla es también observada por los otros dos niños.

Además, hay un conjunto de reglas ignoradas por los más jóvenes, que se refieren a la posición de las canicas en el cuadrado. Según Gross, *"el primero que dice "sitio para mí" no está obligado a colocarse en una de las esquinas del cuadrado", y el que dice "sitio para los* marbres" *puede ponerlos como quiera, mezclados o en las cuatro esquinas".* Vua opina igual y añade: *"Si decimos "sitio-para-ti-para-todo-el-juego", el otro* [=el adversario] *tiene que quedarse en el mismo sitio".* Rit, que conoce también estas reglas, precisa que además *"no se puede decir "sitio-para-mí" si se ha dicho "sitio-para-ti".* Ya vemos lo complicadas que son estas normas.

Nuestros tres jurisconsultos indican además las medidas de clemencia creadas para proteger a los débiles. Según Vua, *"Si se hacen salir tres de un solo tiro, y sólo queda una* [una canica dentro del cuadrado], *el otro* [la pareja] *tiene derecho a jugar desde la distancia media entre la* coche *y el cuadrado, porque el primero ha hecho más que su puesta".* Por otra parte, *"se deja empezar al que ha perdido".* Según Gross, *"si al terminar queda un* marbre, *el que ha ganado el último, en lugar de jugar, puede dárselo al otro".* Y además: *"Cuando hay uno que ha ganado demasiado, los demás dicen "cougac", y se ve obligado a volver a jugar".*

El número de tiros que puede efectuar cada jugador también da lugar a una serie de disposiciones sobre las cuales insisten los tres muchachos, de total acuerdo entre sí, igual que antes. Para abreviar remitimos simplemente a las reglas generales del juego, expuestas en el número I.

Sólo hay un punto en el que nuestros sujetos no estuvieron de acuerdo. Rit, que ha conocido las reglas del juego de tres localidades distintas, nos dijo que en general, aquél cuya *cassine* queda dentro del cuadrado, puede salir. Añadió que en ciertos juegos, el jugador, en tales circunstancias, está "quemado", pero esta regla no le parece obligatoria.

Vua y Gross, por el contrario, consideran que, en todos los casos, *"cuando se está dentro del cuadrado se está quemado".* Entonces creímos que comprometeríamos a Vua, diciéndole: "¡Rit no ha dicho lo mismo! — Pero Vua respondió: *es que hay veces en que se juega de otra manera. Entonces se pregunta cómo se va a hacer.* — ¿Y si no os podéis poner de acuerdo? — *Nos peleamos un momento, y después nos entendemos!".*

A través de estas respuestas vemos lo que es el cuarto estadio. Parece que se ha producido un nuevo desplazamiento del inte-

rés respecto al estadio precedente: no sólo intentan cooperar, entenderse, como dice Vua, más que jugar para sí mismos, sino que además -y esto es nuevo, sin duda- estos niños parecen experimentar un placer particular en la previsión de todos los casos posibles y su codificación. Si pensamos que el juego del cuadrado no es más que una de las cinco o diez variedades del juego de las canicas, nos asustará la complejidad de las reglas y procedimientos del cuadrado, lo que un niño de doce años debe almacenar en su memoria. Estas reglas con sus imbricaciones y sus excepciones, son tan complejas como las reglas de la ortografía corriente. Sentimos cierta humillación, en este sentido, constatando la pesadez con que la pedagogía clásica intenta hacer penetrar la ortografía en unos cerebros que asimilan con tanta facilidad el contenido mnemónico implicado en el juego de las canicas: la memoria depende de la actividad y una actividad auténtica supone el interés.

Durante este cuarto estadio, el interés dominante parece ser un interés por la regla como tal. La simple cooperación no exigiría, efectivamente, sutilezas como la de la disposición de las canicas en el cuadrado («sitio-para-mí», «sitio-para-los-*marbres*», «sitio-para-ti-para-todo-el juego», etc.). Si el niño se divierte complicando por simple placer todas estas cosas, es evidentemente porque busca la regla por la regla. Ya hemos descrito[14] el extraño comportamiento de ocho muchachos de 10-11 años que, para tirarse bolas de nieve, empiezan por pasar un cuarto de hora eligiendo un presidente y fijando las reglas de este voto, después se reparten en dos campos, determinan las distancias del tiro y prevén las sanciones que se aplicarán en casos de infracciones a la ley. A partir de los estudios de las sociedades de niños, podríamos citar muchos otros hechos análogos.

En conclusión, la adquisición y la práctica de las reglas del juego, responden a leyes muy simples y muy naturales cuyas etapas pueden definirse de la manera siguiente: 1.° Simples regularidades individuales; 2.° Imitación de los mayores con egocentrismo; 3.° Cooperación; 4.° Interés por la regla en sí misma. Veamos ahora si la evolución de la conciencia de la regla da una curva tan poco complicada.

14. J. R., p. 96.

5. — LA CONCIENCIA DE LA REGLA: I. LOS DOS PRIMEROS ESTADIOS

Como han demostrado todos nuestros resultados, no se puede aislar la conciencia de las reglas del juego del conjunto de la vida moral del niño. Como caso extremo, sería posible estudiar la puesta en práctica de las reglas, sin preocuparse de la obediencia en general, es decir, de toda la conducta social y moral del niño. Pero, a partir del momento en que se intenta analizar, como vamos a hacerlo, cómo siente el niño y cómo se representan estas reglas, nos damos cuenta de que las asimila inconscientemente al conjunto de las consignas a que está sometido. Esto está claro, especialmente en los pequeños para los cuales la presión ejercida por sus mayores, recuerda, más atenuada, la autoridad adulta en sí misma.

Desde este momento, la dificultad principal, en este caso mayor todavía que para la práctica de las reglas, es aclarar el significado exacto de los hechos primitivos. Las simples regularidades individuales, que preceden a las reglas impuestas por el grupo social de los jugadores, ¿son o no el origen de una conciencia de la regla, y, en caso afirmativo, esta consigna está indirectamente influida por las consignas adultas? Esta es la delicada cuestión que debemos examinar antes de analizar los datos proporcionados por el interrogatorio de los niños mayores.

Por lo que respecta a la conciencia de la regla, llamaremos primer estadio a un estadio que corresponde al estadio puramente individual estudiado precedentemente. Durante este estadio, el niño, tal como hemos visto, juega a las canicas como le parece, intentando satisfacer sus intereses motores o su fantasía simbolista. Pero enseguida contrae hábitos que constituyen especies de reglas individuales. Este fenómeno, lejos de ser un fenómeno aislado, coincide con la observación, fácil de hacer en todos los bebés, antes del lenguaje y de toda presión específicamente moral del adulto, de una especie de ritualización de las conductas en general. No sólo constatamos que todo acto de adaptación se prolonga, una vez salido de su contexto de esfuerzo y de inteligencia, en un ritual conservado por él mismo, sino que además, el bebé inventa estos rituales por placer; de ahí resultan las reacciones primitivas de los niños pequeños frente a las canicas.

Pero para saber a que conciencia de la regla corresponden estos esquemas individuales, es conveniente recordar que, desde

la más tierna edad, todo presiona sobre el niño para imponerle la noción de regularidad. Algunos acontecimientos físicos (la alternancia de las noches y los días, de los paisajes durante los paseos, etc.) se reproducen con una precisión suficiente para dar lugar a una conciencia de la «legalidad», o como mínimo para favorecer la aparición de esquemas motores de previsión. Por otra parte, en estrecha relación (indisociables para el niño) con las regularidades exteriores, los padres imponen al bebé cierto número de obligaciones morales, fuente de otras regularidades: comidas, sueño, limpieza, etc. El niño está, pues, sumergido desde los primeros meses en una atmósfera de reglas, y desde aquel momento se hace extremadamente difícil discernir lo que viene de él mismo, en los rituales que respeta, de lo que resulta de la presión de las cosas o de la obligación del ambiente social que le rodea. En el contenido de cada ritual, es posible saber, desde luego, lo que el niño ha inventado, lo que ha descubierto en la naturaleza o aquello que le viene impuesto por el adulto. Pero en la conciencia de la regla, en tanto que estructura formal, estas diferenciaciones son inexistentes desde el punto de vista del propio sujeto.[15]

Sin embargo, el análisis de los rituales de los niños mayores, permite introducir una distinción esencial. Por una parte, ciertas conductas son ritualizadas por el propio niño (por ejemplo: no pisar las líneas que separan las losas del borde de la acera). Pero si no interviene ninguna otra circunstancia, estas reglas motrices no dan nunca origen a un sentimiento de obligación propiamente dicha (ni siquiera en el ejemplo que acabamos de citar: se trata de un simple juego que se convertirá en obligatorio si está ligado ulteriormente a un pacto, es decir, a una operación social; pues el pacto consigo mismo deriva sin duda de los pactos con los demás).

Por otra parte, ciertas reglas, tanto si han sido previamente inventadas, imitadas o recibidas del exterior por el niño, formuladas totalmente o no, -estos matices tienen poca importancia- en un momento dado están sancionadas por el ambiente, es decir, aprobadas o prescritas. En estos casos las reglas se acompañan de un sentimiento de obligación. Pero, si bien siempre es difícil

15. Por ejemplo, el calor quema (ley física), está prohibido tocar el fuego (regla moral), y el niño, dando la vuelta a la cocina, tocará cada mueble evitando precisamente el horno (ritual individual). ¿Cómo podrá la conciencia del sujeto distinguir de entrada estos tres tipos de regularidad?

saber hasta que punto, en la conciencia de un niño de uno o dos años, la regla obligatoria recubre o no el ritual motor, en todo caso es evidente que estas dos clases de realidades psicológicas son distintas. Así pues, es importante recordar esta diferencia para abordar el estudio de las reglas del juego.

En la forma como acabamos de plantear el problema, se reconoce la tesis sorprendente de M. Bovet sobre la génesis de la obligación de conciencia: la sensación de obligación no aparece hasta que el niño acepta una consigna que emane de personas por las que siente respeto. Todos los hechos analizados en la presente obra, empezando por los hechos de conciencia relativos a las reglas del juego, confirman esta tesis, paralela por otra parte, más que opuesta a la doctrina de Durkheim sobre la génesis social del respeto y la moralidad. La única modificación que introduciremos en la teoría de Bovet consistirá en ampliarla, distinguiendo, junto al respeto uniteral del pequeño por el mayor, un respeto mutuo de los iguales entre sí. La regla colectiva, por consiguiente, será el producto de la aprobación recíproca de dos individuos así como la autoridad de un individuo sobre otro.

Una vez dicho esto ¿qué es la conciencia de la regla durante nuestro primer estadio? En la medida en que el niño no ha visto nunca jugar a nadie, podemos admitir que se trata de rituales puramente individuales. El niño, disfrutando con cualquier repetición, se da a sí mismo esquemas de acción, pero nada, en esta conducta, implica todavía la regla obligatoria. Por el contrario, y esto es lo que hace tan delicado este análisis, es evidente que un niño que sabe hablar, aunque vea las canicas por primera vez, ya está saturado de reglas y de consignas debidas al ambiente que le rodea, y esto en los terrenos más diversos. Sabe que hay cosas permitidas y cosas prohibidas. Por más liberal que se sea en educación, no se pueden imponer ciertas obligaciones relativas al sueño, a la comida, e incluso a detalles pequeños y sin importancia aparente (no tocar los montones de platos, la mesa de trabajo de papá, etc.). Así pues, es muy posible que, a partir de su primer contacto con las canicas, el niño esté convencido por anticipado de que hay ciertas reglas que se imponen respecto a estos objetos nuevos. Por ello los orígenes de la conciencia de la regla, incluso en un terreno tan limitado como el del juego de las canicas, están condicionados por el conjunto de la vida moral del niño.

Esto se ve claramente a partir del segundo estadio que además es más interesante para nosotros. Este segundo estadio se inicia pues con el primer momento en que el niño, por imita-

ción o por intercambio verbal, empieza a desear jugar conforme a unas reglas recibidas del exterior. ¿Cómo se representan estas reglas? Es lo que debemos intentar descubrir ahora.

Para analizar la conciencia de la regla a partir de este segundo estadio, nos hemos servido de tres grupos de cuestiones: ¿se pueden cambiar las reglas, éstas han sido siempre lo que son hoy y cómo han empezado? Es evidente que la primera de estas cuestiones es la mejor. Es la menos verbal de las tres. En lugar de hacer reflexionar al niño sobre un problema que nunca se ha planteado (como hacen las dos cuestiones siguientes), pone al sujeto frente a un hecho nuevo, frente a una regla inventada por sí mismo, y es relativamente fácil observar las reacciones que resultan de esta situación, por más torpe que sea el niño al formularlas. Las dos cuestiones restantes, por el contrario, provocan todas las objeciones que se puedan invocar contra el puro interrogatorio, posibilidades de sugestión, de perseveración, etc. A pesar de todo, nos parece que estas cuestiones son útiles, por lo menos a título de indicios que revelan el respeto por la regla y como complemento de las primeras.

Pero, a partir del segundo estadio, es decir, desde que el niño empieza a imitar las reglas de los demás, sea cual sea en la práctica el egocentrismo de su juego, considera las reglas del juego como sagradas e intangibles: se niega a cambiar las reglas del juego y pretende que toda modificación, incluso aceptada por la opinión, constituiría una falta.

En realidad, sólo encontramos esta actitud de una manera clara y explícita a partir de los 6 años, más o menos. Los niños de 4 y 5 años representan pues una excepción y parecen considerar las reglas con cierta desenvoltura que, por sus apariencias externas, recuerda el liberalismo de los mayores. En realidad, creemos que la analogía es superficial y que los pequeños, incluso cuando no lo parecen, son siempre conservadores en el campo de las reglas: si aceptan las innovaciones que se les proponen, es porque no se dan cuenta de que hay innovación.

Empecemos por el análisis de uno de estos casos difíciles, teniendo en cuenta que la dificultad es tanto mayor por cuanto que se trata de un niño más joven y por lo tanto más fabulador:

FAL (5 años) está en el segundo estadio por lo que respecta a la práctica de las reglas. "Hace mucho tiempo, cuando se empezó a construir la ciudad de Neuchâtel, ¿crees que los niños jugaban a las canicas como tú me has enseñado? — *Sí.* — ¿Siempre del mismo modo? — *Sí.* — ¿Cómo has sabido las reglas, tú? — *Cuando era muy pequeño, mi hermano me las enseñó. Mi papá fue quien*

enseñó a mi hermano. — Y tu papá, ¿cómo las ha sabido? — *Pues así, nadie se las ha dicho.* — ¿Cómo las ha sabido? — *No se las ha enseñado nadie.* — ¿Soy más viejo que tu papá? — *No, usted es joven. Mi papá ya había nacido cuando vinimos a Neuchâtel. Mi papá nació antes que yo.* — Dime personas mayores que tu papá. — *Mi abuelo.* — ¿También jugaba a las canicas? — *Sí.* — Entonces, ¿alguien jugaba antes que tu papá? — *¡Sí, pero sin reglas!* (con convicción). — ¿Qué significan las reglas? — (Fal no conoce esta palabra, que ha oído hace un momento de nuestros labios, por primera vez. Pero se ha dado cuenta de que era una propiedad esencial del juego de las canicas: Por ello pone tanta energía en afirmar que su abuelo no jugaba "a las reglas", para destacar lo superior que es su padre a todo el mundo). — ¿Hace mucho que este juego se jugó por primera vez? — *¡Oh, sí!* — ¿Cómo se supo en qué forma se debía jugar? — *Pues, se tomaron unas canicas, se hizo un cuadrado, después se pusieron las canicas dentro,* etc. (enumera las reglas que él conoce). — ¿Fueron los niños los que lo descubrieron o los señores mayores? — *Los señores mayores.* — Dime, ¿quién nació antes, tu padre o tu abuelo? — *Mi papá nació antes que mi abuelo.* — ¿Quién inventó el juego de las canicas? — *Mi papá lo inventó.* — ¿Quién es la persona más vieja de Neuchâtel? — *No lo sé.* — ¿A ti quién te parece? — *El Buen Dios.* — ¿Se sabía jugar a las canicas antes que tu papá? — *Otros señores jugaban* (¿antes, al mismo tiempo?) — ¿Igual que tu papá? — *Sí.* — ¿Cómo lo supieron? — *Se lo inventaron.* — ¿Dónde está el Buen Dios? — *En el cielo.* — ¿Es más viejo que tu papá? — *Menos viejo.* — ¿Se podría encontrar una nueva forma de jugar? — *Yo no sé jugar de otro modo.* — Prueba... (Fal no se mueve). Quizás podríamos ponerlas así (ponemos las canicas en círculo, sin cuadrado). — *¡Oh, sí!* — ¿Sería justo? — *¡Oh, sí!* — ¿Tan justo como el cuadrado? — *Sí.* — ¿Tu padre ya jugaba así, o no? — *¡Oh, sí!* — ¿Todavía se podría jugar de otra manera? — *Sí.*" Después colocamos las canicas en T, las ponemos sobre una caja de cerillas, etc. Fal dice que nunca había visto hacer esto, pero que todo es justo y que se puede cambiar todo lo que se quiera. ¡Sólo que su papá también sabe todo esto!

Fal es muy representativo de los casos de que hablábamos hace un instante. Está de acuerdo en cambiar las reglas establecidas. Un círculo, una T, cualquier cosa es igual que el cuadrado. Así pues, parece ser, de entrada, que Fal está cerca de estos mayores que como veremos no creen en lo sagrado de las reglas y adoptan la primera convención que se presenta. En realidad el caso es totalmente distinto. Por más que Fal sea un fabulador, el contexto da la impresión de que Fal siente un gran respeto por las reglas. Efectivamente las atribuye a su papá, lo cual significa decir que considera que se imponen por derecho divino. Observemos en este sentido las curiosas reflexiones de Fal sobre la

edad de su padre, que nació antes que su abuelo y es más viejo que el Buen Dios! Estas opiniones que concuerdan plenamente con las observaciones recogidas por M. Bovet,[16] parecen indicar, efectivamente que, atribuyendo las reglas a su papá, Fal supone que son casi contemporáneas de lo que él imagina el principio del mundo. Se ha podido ver, por otra parte, la forma característica en que el niño imagina la invención de las reglas por su padre: este señor las encontró sin que nadie le enseñara ni le dijera nada, pero, lo que él ha encontrado, también otros señores han podido encontrarlo. No creemos que se trate de puro psitacismo. Desde luego, no debemos introducir en estas opiniones más lógica de la que comportan: significan simplemente que las reglas son sagradas e inmutables porque participan de la autoridad paterna. Pero este postulado afectivo puede traducirse bajo la forma de una especie de teoría infantil de la invención y la eternidad de las esencias: para el niño, que no da ningún sentido preciso a las nociones «antes» y «después», y que mide el tiempo en función de sus sentimientos inmediatos o profundos, inventar se convierte, por así decirlo, en descubrir en sí una realidad eterna y preexistente. O, más simplemente, el niño no consigue diferenciar como nosotros la operación que consiste en inventar algo nuevo de la que consiste en recordar el pasado (por ello se produce esta mezcla de fabulación y reproducción exacta que caracteriza sus explicaciones o su memoria). Para él, como para Platón, la creación intelectual se confunde con la reminiscencia.[17] A partir de esto, ¿qué significa la tolerancia de Fal respecto a las reglas nuevas que le proponemos? Simplemente esto, que confiando en la riqueza infinita de las reglas del juego de las canicas, se imagina, cuando está en posesión de una regla nueva, que sólo vuelve a encontrar una regla ya establecida.

Para comprender la actitud de estos niños de principios del segundo estadio -todos responden más o menos como Fal- hay que recordar que, hacia los 6-7 años, el niño tiene muchas dificultades para distinguir los conocimientos que le vienen de sí mismo y los que provienen de los demás. Esto responde en primer lugar a la dificultad de retrospección (Véase J. R.,

16. BOVET, *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, col. «Actualités pédagogiques», Neuchâtel et Paris (Delachaux et Niestlé).

17. Cf. R. M., p. 26, el caso de Kauf (8;8): este niño cree que las historias que explica fueron escritas antes en su cerebro por el Buen Dios. «*Las puso allí, antes de que yo naciera.*»

Cap. IV, 1) y seguidamente a la falta de organización de la propia memoria. Por lo tanto, el niño se ve obligado a considerar que sabe de siempre algo que en realidad acaba de aprender: hemos hecho a menudo esta experiencia dando a un niño ciertas informaciones: inmediatamente después, imagina que las conoce desde hace mucho tiempo. Esta indiferencia por el antes y el después, lo viejo y lo nuevo, explica la indiferenciación de que hablábamos hace un momento entre la invención y la reminiscencia: el niño tiene muchas veces la impresión de que sus invenciones, incluso si las acaba de hacer, expresan de algún modo una verdad eterna. En estas condiciones no podemos decir que los pequeños no sienten respeto por la regla porque aceptan cambiarla: las innovaciones no son para ellos verdaderas innovaciones.

A todo esto hay que añadir una curiosa actitud que volveremos a encontrar durante todo el estadio del egocentrismo, y que se puede comparar a los estados de conciencia propios de la inspiración. El niño hace más o menos lo que quiere en la práctica de las reglas. Por otra parte, Fal y sus semejantes admiten cualquier cambio en las costumbres establecidas. Sin embargo, todos insisten en el hecho de que las reglas han sido siempre iguales a las que existen ahora y que son debidas a la autoridad adulta, en particular a la del padre. ¿Es esto contradictorio? Sólo en apariencia, pero si recordamos la psicología particular de los niños de esta edad, para los cuales la sociedad responde mucho más a una sensación continua de comunión interior entre el yo y la palabra del Mayor o del Adulto que a una cooperación efectiva entre los contemporáneos, cesa la contradicción: Como el místico que no puede disociar lo que viene de su Dios y lo que proviene de sí mismo, el niño no diferencia los movimientos de su fantasía individual de las reglas impuestas desde arriba.

Pasemos ahora a los casos francos de este estadio, es decir, a los niños hostiles a toda innovación, por respeto de la regla, sea cual sea:

Primero citaremos a un muchacho de 5 años y ½, cuya reacción resultó de las más espontáneas que hemos recogido. Leh nos estaba explicando las reglas del juego, sin que le hubiéramos preguntado sobre la conciencia de la regla, y acababa de empezar a hablar, explicándonos cómo se tira desde la *coche* (por otra parte es casi todo lo que sabía del juego), cuando se produjo el diálogo siguiente. Simplemente preguntamos a Leh si todos tiraban desde la *coche*, o si se podía (cosa que se hace en realidad) poner a los mayores en la *coche* y hacer tirar a los pequeños desde más cerca: "*No*, respondió

Leh, *no sería justo.* — ¿Por qué no? — *Porque el Buen Dios haría que el tiro del pequeño no pudiera llegar a las canicas y que el de los mayores sí llegara*". Dicho de otro modo, la justicia divina se opone a toda infracción a las reglas del juego de las canicas, y si se favoreciera a un jugador, incluso a un pequeño, ¡el mismo Dios le impediría alcanzar el cuadrado!

PHA (5 años y ½): "¿Siempre se juega así? — *Sí, siempre así.* — ¿Por qué? — *Porque no se puede jugar de otro modo.* — ¿No se podría jugar así (disponemos las canicas en círculo, después en triángulo)? — *Sí, pero los chicos no querrían.* — ¿Por qué? — *Porque es mejor el cuadrado.* — ¿Por qué es mejor? — ...".

Por el contrario, obtenemos muy poca cosa por lo que respecta a las reglas del juego: "¿Tu papá jugaba a las canicas antes de que tú nacieras? — *No, nunca, porque yo todavía no estaba.* — ¿Pero no era un niño como tú antes de que tú estuvieras? — *Yo ya estaba cuando él era como yo. Él era más grande.* — ¿Cuándo se empezó a jugar a las canicas? — *Cuando los demás empezaron empecé yo también*". ¿Quién podría situarse mejor que Phal en el centro del universo, en el tiempo y en el espacio? Sin embargo, él tiene la impresión de que las reglas le dominan: no se pueden cambiar.

GEO (6 años) nos dice que el juego de las canicas empezó "*con algunas personas, con los señores del municipio* (el concejo municipal, de los que seguramente se le ha hablado respecto a la reparación de las calles, o de los policías). — ¿Y cómo? — *Se les ocurrió a estos señores y entonces hicieron las canicas.* — ¿Pero cómo supieron jugar? — *Se lo inventaron. Enseñaron a los demás. Los papás enseñan a los chicos pequeños.* — ¿Se puede jugar de modo distinto a lo que tú me has enseñado? ¿Se puede cambiar el juego? — *Creo que se puede cambiar, pero no sé cómo* (ahora Geo alude a las variantes ya conocidas). — ¿De cualquier modo? — *No, no hay ningún juego que se haga de cualquier modo.* — ¿Por qué? — *Porque el Buen Dios se lo enseñó* (a los consejeros municipales). — Intenta cambiar el juego. — (Geo inventa una disposición que considera totalmente nueva y que consiste en formar tres filas de tres canicas formando un gran cuadrado.) — ¿Es igual que el otro? — *No, porque sólo tiene tres líneas de tres.* — ¿Se podría jugar siempre así y dejar de lado el otro juego? — *Sí, señor.* — ¿Cómo se te ha ocurrido este juego? — *En mi cabeza.* — ¿Se puede decir, entonces, que los demás juegos ya no sirven y que habría que aprender éste? — *Sí, señor. También hay otros y los señores del municipio los conocen.* — ¿Y conocen éste que tú has inventado? — *Sí(!).* — ¿Pero no lo has encontrado tú? ¿Lo has encontrado en la cabeza este juego? — *Sí, señor.* — ¿Y cómo? — *De golpe. Me lo dijo el Buen Dios.* — ¿Sabes? He hablado con los señores del municipio y creo que no conocen tu nuevo juego. — *¡Ah!* (parece consternado). — Pero yo conozco chicos que todavía no saben jugar. ¿Qué juego habría que enseñarles, el tuyo o el otro? — *El de los señores del municipio.* — ¿Por qué? — *Porque es más bonito.* — Más adelante, cuando tú seas un señor y tengas bigotes, quizás ya no habrá chicos que jueguen

al juego de los señores del municipio. Pero quizás haya muchos chicos que jueguen a tu juego. Entonces, ¿cuál será el más justo, el tuyo, que se jugará más, o el de los señores del municipio, que ya casi se habrá olvidado? — *El de los señores del municipio*".

Vemos como este caso de Geo confirma lo que hemos dicho respecto a Fal: inventar un nuevo juego equivale para los pequeños a encontrar en su cabeza un juego ya clasificado y previsto por las autoridades competentes. El juego que inventa Geo, lo atribuye a la propia inspiración divina y lo supone ya conocido por los «señores del municipio». Cuando lo desengañamos, subestima su propia invención y se niega a considerarla como correcta, incluso estando ratificada por la costumbre.

Mar (6 años), cuyo comportamiento en la práctica de las reglas hemos visto antes, declara que en la época de su papá y en la época de Jesús, se jugaba como hoy. Se niega a inventar un juego nuevo: "*Nunca he inventado juegos*". Entonces le proponemos un juego nuevo, que consiste en poner las canicas sobre una caja de cerillas y hacerlas caer alcanzando la caja: "¿No se puede jugar así? — *Sí* (se pone a jugar y parece que se divierte). — ¿Podría convertirse en un juego justo, este juego? — *No, porque no es lo mismo*". Las mismas reacciones con otro intento.

Stor (7 años) nos dice que antes del arca de Noé los niños jugaban ya a las canicas: "¿Cómo jugaban? — *Como hemos jugado.* — ¿Y cómo empezó esto? — *Compraron canicas.* — ¿Pero cómo aprendieron? — *Les enseñó su padre*". Stor inventa un nuevo juego, en triángulo. Cree que sus compañeros lo jugarían a gusto, "*pero no todos. Los mayores, los más mayores, no.* — ¿Por qué? — *Porque no es un juego para los mayores.* — ¿Es un juego tan justo como el que tú me has enseñado? — *No.* — ¿Por qué? — *Porque no es un cuadrado.* — Y si todo el mundo jugara así, incluso los mayores, sería justo? — *No.* — ¿Por qué? — *Porque no es un cuadrado*"

Así pues, todos estos niños pertenecen, por lo que respecta a la práctica de las reglas, al estadio del egocentrismo. Se ve lo paradójico que es este resultado. Tenemos unos niños que juegan como les parece, inspirándose ciertamente en algunos ejemplos recibidos y observando en sus líneas generales el esquema general del juego, pero sin preocuparse de obedecer en el detalle, las reglas que conocen, o que podrían conocer con un poco de atención, y sin atribuir la menor importancia a las infracciones gravísimas que cometen. Además, estos niños juegan cada cual para sí mismo, sin preocuparse del vecino, sin controlarle ni ser controlados por él, sin intentar siquiera ganarle —«ganar» significa simplemente lograr tocar por su cuenta las canicas

apuntadas—. Estos mismos niños conservan un respeto místico hacia la regla: estas reglas son eternas, debidas a la autoridad paterna, a los señores del municipio e incluso al Dios todopoderoso. Está prohibido cambiarlas e incluso aunque todo el mundo estuviera de acuerdo con este cambio, sería un error: el consentimiento unánime de todos los niños no podría contra la verdad de la Tradición. En cuanto a los cambios aparentes, no son más que complementos de la Primera Revelación: de este modo Geo (que es el más primitivo de los casos precedentes, o sea el más cercano al caso representado por Fal y que confirma lo que decíamos de este último sujeto) cree que la regla inventada por él es debida a una inspiración directa de origen divino, análoga a la inspiración de la que los señores del municipio fueron los primeros beneficiarios.

En realidad, esta paradoja es general en la conducta del niño, y constituye precisamente, como veremos más adelante, el carácter más significativo de la moral del estadio egocéntrico. El egocentrismo infantil, lejos de constituir una conducta social, va siempre unido a la obligación adulta. El egocentrismo es presocial por relación a la cooperación. Hay que distinguir, en todos los terrenos, dos tipos de relaciones sociales: la obligación y la cooperación; la primera implica un elemento de respeto unilateral, de autoridad, de prestigio; la segunda un simple intercambio entre individuos iguales. Así pues, el egocentrismo sólo es contradictorio con la cooperación, pues ésta es la única que puede socializar realmente al individuo. La obligación, por el contrario, se alía constantemente con el egocentrismo infantil: precisamente porque el niño no puede establecer un contacto realmente mutuo entre él y el adulto que permanece encerrado en su yo. Por una parte, el niño tiene una ilusión demasiado pronta de acuerdo, mientras que en realidad sólo sigue su propia fantasía. Por otra parte, el adulto abusa de su situación en lugar de buscar la igualdad. Por lo que respecta a las reglas morales, el niño se somete más o menos completamente, en intención, a las reglas prescritas, pero éstas, al ser en cierto modo ajenas a la conciencia del sujeto, no transforman verdaderamente su conducta. Por ello el niño considera la regla como sagrada, a pesar de no practicarla realmente.

Por lo que respecta al juego de las canicas, no hay ninguna contradicción entre la práctica egocéntrica del juego y el respeto místico de la regla. Este respeto es el índice de una mentalidad trabajada, no por la cooperación entre iguales, sino por la presión de los adultos. El niño, imitando las reglas practicadas

por los mayores, tiene la impresión de someterse a una ley inmutable, debida por tanto a sus propios padres. Así pues, en este caso, como en muchos otros, la presión de los mayores sobre los pequeños se compara a la presión adulta.

Esta acción de los mayores sigue siendo obligación, pues la cooperación sólo puede nacer entre iguales. Además, esta sumisión de los pequeños a los mayores no conduce a una cooperación en la acción: produce simplemente una especie de mística, de sentimiento difuso de participación colectiva que, como muchas místicas, va unido al egocentrismo. Efectivamente, veremos que la cooperación entre iguales no sólo cambiará poco a poco la actitud práctica del niño sino que además, cosa esencial, hará desaparecer esta mística de la autoridad.

Antes de esto, examinemos los sujetos del período terminal del presente estadio. Efectivamente, no hemos encontrado más que tres estadios por lo que hace a la conciencia de la regla, mientras que en cuanto a la práctica del juego, existen cuatro. Dicho de otro modo, la cooperación naciente (a partir de 7-8 años) no es suficiente para rechazar de entrada la mística de la autoridad, y el final del presente estadio (conciencia de la regla) cabalga sobre la mitad del estadio (práctica del juego) y la cooperación:

Ben (10 años), cuyas respuestas sobre la práctica de las reglas hemos examinado (3.er estadio), está todavía en el segundo estadio desde el punto de vista que ahora nos ocupa: "¿Pueden inventarse nuevas reglas? — *Hay algunos que inventan reglas, para ganar muchas más canicas. Pero no siempre tienen aceptación. Un tipo inventó* (hace poco en su clase), *decir "dos empans" para acercarse* (en realidad es una regla conocida por los mayores). *No tuvo éxito.* — ¿Y con los pequeños? — *Sí, con los pequeños va bien.* — Inventa una regla. — *No podría inventar así.* — Creo que eres más listo de lo que dices. — *¡Vaya! Diremos que no se está "cocido" cuando se está dentro del cuadrado.* — Muy bien. ¿Tendrá éxito esto? — *¡Oh, sí, les gustaría.* — ¿Entonces se podría jugar de este modo? — *No, porque es trampa.* — ¿Pero, tus compañeros aceptarían o no? — *Sí, todos aceptarían.* — Entonces, ¿por qué es trampa? — *Porque he sido yo quien lo ha inventado: ¡no es una regla! Es una regla falsa porque está fuera de las reglas. Una regla justa es una regla que está en el juego.* — ¿Cómo se sabe que es justa? — *Los buenos jugadores la conocen.* — ¿Y si los buenos jugadores quisieran jugar con tu regla? — *No podría ser. Además ellos dirían que es trampa.* — ¿Y si todos dijeran que la regla es justa, marcharía? — *Sí, desde luego... Pero ¡es una regla falsa!* — Pero si todos dijeran que es justa, ¿cómo se sabría que es falsa? — *Porque cuando se está dentro del cuadrado es como*

un jardín con una valla, se está encerrado (o sea que si la *cassine* queda dentro del cuadrado, ¡estás "cocido"!). — ¿Y si dibujáramos un cuadrado así? (dibujamos un cuadrado con uno de los lados interrumpido, como una barrera cortada por una puerta). — *Algunos lo hacen. Pero no es justo. Es para divertirse.* — ¿Por qué? — *Porque el cuadrado debería estar cerrado.* — Pero si hay quien lo hace, ¿es justo o no? — *Justo y no justo.* — ¿Por qué justo? — *Justo por la paciencia* (para divertirse). — ¿Y por qué no es justo? — *Porque el cuadrado debería estar cerrado.* — Cuando seas mayor, si todo el mundo juega así, ¿será justo o no? — *Entonces será justo porque los niños nuevos aprenderán esta regla.* — ¿Y para ti? — *Será falso.* — ¿Y "de veras"? — *Será falso en realidad*". A continuación, Ben consigue, sin embargo, admitir que su papá y su abuelo jugaban de otro modo, y que, por consiguiente, las reglas pueden ser modificadas por los niños. Pero esto no le impide mantener su punto de vista, según el cual existe una verdad intrínseca de la regla, independientemente de las costumbres.

Tales casos, situados en el límite entre el segundo y el tercer estadio, son interesantes como todos los casos intermediarios. Por un lado, Ben ha aprendido gracias a la cooperación, la existencia de las variaciones posibles en el empleo de las reglas. Por tanto sabe que las reglas actuales son recientes y debidas a los niños. Pero, por otro lado, cree en una verdad absoluta e intrínseca de la regla. ¿Podemos decir que la cooperación impone a este niño una mística de la ley comparable al respeto de los pequeños por las consignas adultas? O bien el respeto de Ben por las reglas del juego es una herencia de la obligación todavía no eliminada por la cooperación? Nuestro análisis nos demostrará que esta segunda interpretación es válida: los mayores no creen en el valor intrínseco de las reglas en la medida en que aprenden a practicarlas. Así pues, hay que considerar la actitud de Ben como una supervivencia de los caracteres debidos a la obligación.

De un modo general, es perfectamente normal que la cooperación naciente (en el terreno de la acción) no termine con los estados psicológicos creados (en el terreno del pensamiento) a través del complejo egocentrismo-obligación. Efectivamente, el pensamiento va siempre atrasado respecto a la acción y la cooperación tiene que ser practicada durante mucho tiempo para que sus consecuencias puedan ponerse en claro a través de la reflexión. Así tenemos un nuevo ejemplo de la toma de conciencia enunciada por Claparède y ciertos «desfases» cuyos efectos hemos observado en muchos terrenos (véase J. R., Cap. V, 2, y C. P., 2.ª parte). Por otra parte, un fenómeno de este

tipo simplifica el problema del egocentrismo en su generalidad, explicándonos porque el egocentrismo intelectual es más resistente que el egocentrismo en acto.

6. — LA CONCIENCIA DE LA REGLA: II. EL TERCER ESTADIO

A partir de los 10 años, como término medio, es decir, a partir de la segunda mitad del estadio de la cooperación y durante todo el estadio de la codificación de las reglas, la conciencia de la regla se transforma completamente. A la heteronomía sucede la autonomía: la regla del juego se presenta al niño, ya no como una ley exterior, sagrada en tanto que impuesta por los adultos, sino como el resultado de una libre decisión, y como digna de respeto en la medida en que hay un consentimiento mutuo.

Este cambio se observa por tres síntomas concordantes. Primero el niño acepta que se cambien las reglas mientras estas modificaciones tengan la aprobación de todos. Todo es posible en la medida en que todos se comprometen a respetar las nuevas decisiones. Así la democracia sucede a la teocracia y a la gerontocracia: no hay delitos de opinión, no hay más que delitos de procedimiento. Todas las opiniones están permitidas mientras sus protagonistas intentan hacerlas aceptar por vías legales. Pero, desde luego, hay opiniones más o menos razonables. Entre las reglas nuevas que se pueden proponer, hay innovaciones dignas de ser acogidas porque el interés del juego se beneficiaría con ellas (placer por el riesgo, por el arte, etc.). Hay reglas nuevas que no valen nada porque hacen predominar la ganancia fácil sobre el trabajo o la virtuosidad. Pero, precisamente el niño cuenta con la aprobación de los jugadores para eliminar estas innovaciones inmorales. Ya no se remite, como los chiquitines, a la sabiduría de la tradición. Ya no cree que todo se arregló del modo mejor, en el pasado, y que el único medio de evitar los abusos es respetar piadosamente las costumbres establecidas. Cree en el valor de la experiencia, en la medida en que este valor está sancionado por la opinión colectiva.

En segundo lugar, el niño deja, por este hecho, de considerar las reglas como eternas y transmitidas exactamente igual a través de las generaciones. Finalmente, en tercer lugar, tiene, sobre las reglas del juego y sus orígenes, ideas que no difieren de las nuestras: las primeras canicas debieron ser simples gui-

jarros redondeados que los niños empezaron a lanzar para divertirse, y las reglas, lejos de haber sido impuestas por los adultos, debieron fijarse poco a poco por iniciativa de los propios niños.

Veamos algunos ejemplos:

Ross (11 años) pertenece al tercer estadio por lo que respecta a la práctica de las reglas. Pretende inventar nuevas reglas, muchas veces, con sus compañeros: "*Algunas veces lo hacemos. Vamos hasta 200. Nos divertimos y después nos pegamos.* Y después me dice: *Si llegas a 100, te doy una canica.* — ¿Esta nueva regla es justa como las antiguas o no? — *No puede ser totalmente justa porque no es difícil ganar cuatro así.* — Si todo el mundo lo hace, ¿se convertirá en una regla verdadera o no? — *Si se hace a menudo se convierte en una verdadera regla.* — ¿Tu papá jugaba como tú me has enseñado o de otro modo? — *¡Oh! No sé. Quizás el juego era distinto. Cambia todavía muy a menudo, este juego.* — ¿Hace mucho que se juega? — *Hace por lo menos cincuenta años.* — ¿En el tiempo de los Antiguos Suizos, se jugaba a las canicas? — *¡Oh! No lo creo.* — ¿Cómo se empezó? — *Unos muchachos tomaron bolas de autos* (bolas de rodamientos) *y jugaron. Después se vendieron en los comercios.* — ¿Por qué hay reglas, en el juego de las canicas? — *Para no discutir siempre, hay que tener unas reglas y jugar como es debido.* — ¿Cómo empezaron estas reglas? — *Unos muchachos se pusieron de acuerdo entre sí y las hicieron.* — ¿Podrías inventar otra nueva regla? — *Quizás* ... (reflexiona). *Se toman tres canicas y desde arriba se deja caer una sobre la del medio.* — ¿Se podría jugar así? — *¡Oh, sí!.* — ¿Es una regla justa como las demás? — *Los chicos podrían decir que no es muy justa, porque es cuestión de suerte. Para que una regla sea buena, tiene que ser cuestión de habilidad.* — ¿Pero si todo el mundo jugara así, sería o no una verdadera regla? — *¡Oh, sí!, se jugaría tan bien con esta como con las demás reglas*".

Malb (12 años) es del cuarto estadio por lo que hace a la práctica de las reglas. "¿Todo el mundo juega como tú me has enseñado? — *Sí.* — ¿Y antes se jugaba así? — *No.* — ¿Por qué? — *Se empleaban otras palabras.* — ¿Y las reglas? — *Tampoco, porque mi padre me dijo que él jugaba de otro modo.* — ¿Pero hace tiempo que se juega con las mismas reglas? — *No exactamente iguales.* — ¿La regla de no "pegar" para uno? — *Creo que vino más tarde.* — Cuando tu padre era pequeño, ¿se jugaba a las canicas? — *Sí.* — ¿Cómo ahora? — *¡Oh, no!, otros tipos de juego.* — ¿Y en la época de la batalla de Morat? — *No, no creo que jugaran.* — ¿Cómo crees que empezó el juego de las canicas? — *Primero los muchachos buscaban guijarros redondos.* — ¿Y las reglas? — *Creo que jugaban desde la* coche. *Después hubo muchachos que quisieron jugar de otro modo e inventaron reglas nuevas.* — ¿Y la *coche* cómo empezó? — *Supongo que jugaban a "pegar" en los guijarros. Entonces hicieron una* coche. — ¿Se podrían cambiar las reglas? — *¡Oh, sí!* — ¿Y tú? — *Sí. Yo podría hacer otro juego. En mi casa, una noche, jugábamos e inven-*

tamos otro (nos lo explica). — ¿Estas nuevas reglas son tan justas como las otras? — *Sí.* — ¿Cuál es más justo, el juego que tú me has explicado primero o el que inventaste? — *Los dos igual.* — Si enseñas este nuevo juego a los pequeños, ¿qué harán? — *Quizás lo jueguen.* — ¿Y si olvidan el juego del cuadrado y sólo juegan a éste, ¿cuál será más auténtico, el nuevo juego que será más conocido o el antiguo? — *El más conocido será el más justo*".

Gros (13 años, cuarto estadio en la práctica de las reglas) nos explicó las reglas que hemos citado más arriba. "¿Tu papá jugaba así, cuando era pequeño? — *No. Ellos tenían otras reglas. No jugaban al cuadrado.* — ¿Y los otros muchachos en tiempo de tu padre, jugaban al cuadrado? — *Debía haber alguno que lo supiera puesto que lo sabemos ahora.* — ¿Y aquél cómo lo supo? — *Tuvieron una idea para ver si es más bonito que el otro juego.* — ¿Qué edad tenía el que inventó el cuadrado? — *Supongo que... trece años* (es su edad). — ¿Y los niños de los Suizos de la batalla de Morat, jugaban a las canicas? — *Seguramente jugaban al agujero y después al cuadrado.* — ¿Y en la época de David de Purry, un señor con peluca cuya estatua, conocida por todos, se encuentra en una plaza de Neuchâtel? — *Supongo que también jugaban.* — ¿Han cambiado las reglas desde que se inventó el cuadrado? — *Ha habido pequeños cambios.* — ¿Y ahora, siguen cambiando las reglas? — *No, ahora se juega siempre igual.* — ¿Está permitido cambiar algo de las reglas? — *¡Oh, sí!, algunos lo quieren, otros no. Si los chicos juegan así* (cambiando algo), *hay que jugar igual que ellos.* — ¿Y tú, podrías inventar una nueva regla? — *¡Oh, sí!* (reflexiona); *se podría jugar con los pies.* — ¿Sería justo? — *No lo sé. Soy yo quien lo dice así.* — Y si se lo enseñaras a los otros, ¿qué pasaría? — *Funcionaría. Habría otros que querrían. Conservarían las otras reglas, creerían que con este nuevo juego tendrían menos suerte.* — ¿Y si todo el mundo jugara como tú? — *Entonces sería una regla como las demás.* — ¿Cuál es más justa, ahora, la tuya o la antigua? — *La antigua.* — ¿Por qué? — *Porque no pueden hacer trampa* (es notable esta justificación de la regla: la regla antigua es mejor porque la innovación todavía no está sancionada por el uso; sólo la regla antigua tiene fuerza de ley e impide así hacer trampas). Y si casi todos jugaran con los pies, ¿cuál sería la más justa? — *Si casi todos jugaran con los pies, sería justo*". Finalmente preguntamos a Gros: "Si hay dos juegos, uno que es fácil y se gana mucho, otro que es difícil y se gana poco, ¿cuál te gustaría más? — *El más difícil. Al final se llega a ganar*".

Vua (13 años), cuyas respuestas respecto a la práctica de las reglas hemos visto antes (4.° estadio), nos dice que su papá y su abuelo jugaban distinto a él. "En la época de los tres Suizos, ¿los chicos jugaban a las canicas? — *No. Tenían que trabajar en la casa. Jugaban a otros juegos.* — En la época de la batalla de Morat, ¿se jugaba a las canicas? — *Quizás, después de la guerra.* — ¿Quién inventó este juego? — *Los chicos. Vieron que sus padres jugaban a los bolos. Se dijeron que ellos podían hacer igual.* — ¿Se podrían inventar otras

reglas? — *Sí* (nos explica una que él ha inventado y que llama la "línea" porque las canicas están dispuestas en serie y no en cuadrado). — ¿Cuál es el verdadero juego, éste o el del cuadrado? — *El del cuadrado, porque es el que se emplea siempre.* — ¿Qué prefieres, un juego fácil o difícil? — *El más difícil, porque es el más interesante. El* troyat (juego que consiste en poner las canicas amontonadas), *no es un verdadero juego, los chicos lo inventaron porque querían ganar todas las canicas*". Sobre este punto, Vua parece responder como los chicos del último estadio, que invocan el "verdadero juego", conforme a la tradición contra las innovaciones contemporáneas. Pero creemos que Vua más bien opone simplemente las medidas demagógicas (el *troyat* que da lugar a beneficios ilícitos e inmorales) a las prácticas conformes al espíritu del juego, tanto si son antiguas (el cuadrado) como actuales (su juego). Prueba de ello son las respuestas siguientes, relativas a su juego personal: "¿Y tu juego, el que tú has inventado, es tan justo como el cuadrado, o menos justo? — *Es igual de justo porque las canicas están separadas* (o sea que el juego es difícil). — Si todo el mundo juega a tu juego de la línea, dentro de unos años, y no quedan más que uno o dos chicos que sepan jugar al cuadrado, ¿cuál será el más justo, la línea o el cuadrado? — *La línea será más justo*".

Blas (12 años, cuarto estadio por lo que hace a la práctica de las reglas) estima que el juego de las canicas debió empezar hacia el año 1500, en los tiempos de la Reforma: "*Inventaron el juego los niños. Hicieron pequeñas bolas con tierra y agua. Se divertían haciéndolas rodar: cuando empezaron a hacerlas chocar, tuvieron la idea de inventar un juego: se dijeron que cuando uno tocara a otro, podría quedarse con su canica. Supongo que después inventaron el cuadrado: para estar obligados a hacer salir las canicas del cuadrado. Para que las canicas estuvieran siempre a la misma distancia, inventaron la línea. Pero la inventaron después. Cuando se descubrió el cemento, se hicieron las canicas como hoy. Las canicas de tierra no eran lo bastante sólidas, entonces los niños pidieron a los fabricantes que las hicieran de cemento*". Rogamos a Blas que inventara una nueva regla. Encontró ésta: el que llegue más lejos en un concurso previo podrá empezar la partida. Pero esta regla no le parece buena "*porque habría que correr demasiado para ir a buscar las canicas*". Encuentra otra, que consiste en jugar en dos cuadrados, uno dentro de otro. "¿Crees que todo el mundo querría jugar así? — *Los que lo han inventado.* — Más tarde, si se juega igual a tu nueva regla que al cuadrado, ¿cuál será más justa? — *Las dos igual.*"

El interés psicológico de estos hechos es evidente. Podemos decir que estamos frente a una realidad social racional y moralmente organizada, pero al mismo tiempo específicamente infantil. Además, captamos la unión de la cooperación y la autonomía, unión que sucede a la del egocentrismo y la obligación.

Hasta el momento los mayores imponían la regla a los pe-

queños. Como tal, estos últimos la asimilaban a las consignas dictadas por el adulto. El niño la consideraba sagrada e intangible, la garantía de su verdad estaba precisamente en su inmutabilidad. En realidad, este conformismo, como todos los conformismos, era exterior al individuo. Dócil en apariencia, considerándose a sí mismo sometido y constantemente inspirado por el espíritu de los Viejos y de los Dioses, el niño no llegaba, en realidad, más que a un simulacro de socialidad, dejando aparte la moralidad. La obligación exterior no destruye el egocentrismo: lo disfraza y lo disimula y muchas veces lo refuerza directamente.

De ahora en adelante, la regla se concibe como un libre decreto de las propias conciencias. Deja de ser coercitiva y exterior: puede ser modificada y adaptada a las tendencias del grupo. Deja de constituir una verdad revelada, cuyo carácter sagrado se desprende de sus orígenes divinos y su permanencia histórica: es construcción progresiva y autónoma. ¿Deja por ello de ser una regla verdadera? ¿Lejos de progresar, marca una decadencia en relación al estadio precedente? Aquí está el auténtico problema. Pero los hechos parecen autorizarnos a concluir lo contrario e incluso de la manera más decisiva: a partir del momento en que la regla de cooperación sucede a la regla de obligación, se convierte en una ley moral efectiva.

En primer lugar, es admirable constatar el sincronismo que existe entre la aparición de este nuevo tipo de conciencia de la regla y la observación verdadera de las reglas. Efectivamente, a partir de 10-11 años, como promedio, aparece este tercer estadio por lo que respecta a la conciencia de la regla. Pero, en esta misma edad la cooperación simple, que caracteriza el tercero de nuestros estadios relativos a la práctica de las reglas, se complica poco a poco por una necesidad de codificación y de aplicación íntegra de la ley. Así, pues, los dos fenómenos están relacionados. ¿Pero, es la conciencia de la autonomía, lo que conduce al respeto práctico de la ley, o el respeto por la ley es el que conduce al sentimiento de autonomía? Nos encontramos frente a dos aspectos de una misma realidad: cuando la regla deja de ser exterior a los niños para no depender más que de su libre voluntad colectiva, forma cuerpo con la conciencia de cada cual y la obediencia individual deja de ser espontánea. Desde luego, cada vez que el niño, fiel a una regla que le favorece a sí mismo, siente la tentación de dejar en la sombra tal artículo de la ley o tal punto del procedimiento que favorece al adversario, el problema reaparece. Pero lo propio de la cooperación es precisamente llevar al niño a la práctica de la recipro-

cidad, o sea de la universalidad moral y la generosidad en sus relaciones con los compañeros de juego.

Este último punto nos conduce a un segundo indicio de la unión de la autonomía con el respeto verdadero de la ley. Al modificar las reglas, es decir, al convertirse en legislador y soberano en esta democracia que sucede hacia los 10-11 años a la gerontocracia anterior, el niño adquiere conciencia de la razón de ser de las leyes. La regla se convierte para él en una condición necesaria del acuerdo. «*Para no discutir,* dice Ross, *hay que acordar unas reglas y después jugar como es debido* [=hay que respetarlas].» La regla más justa, mantiene Gros, es la que todos los jugadores aceptan «*porque* [entonces] *no pueden hacer trampas*».

En tercer lugar, y por encima de todo, lo que demuestra lo mucho que la autonomía adquirida durante este estadio conduce a un respeto por la regla, mejor que la heteronomía del estadio precedente, es el sentido verdaderamente político y democrático del estadio precedente, es el sentido realmente político y democrático con que los niños de 12-13 años, distinguen la fantasía anárquica y la innovación introducida por vía constitucional. Todo está permitido, toda proposición individual es, en derecho, digna de examen. Ya no hay delitos de opinión, en el sentido de que desear cambiar las leyes deja de ser contrario a las leyes. Pero, y todos nuestros sujetos están perfectamente claros en este sentido, no se tiene derecho a introducir una innovación si no se realiza por vía legal, es decir, convenciendo previamente a los demás jugadores y sometiéndose de entrada al veredicto de la mayoría. Así pues, puede haber delitos de procedimiento, pero sólo de procedimiento. Sólo los procedimientos son obligatorios, las opiniones están sujetas a discusión. De este modo Gros nos dice que, si se propone un cambio, «*algunos lo querrán, otros no. Si los chicos* [=los niños, sin matiz peyorativo] *juegan de este modo* [admiten el cambio], *se está obligado a jugar como ellos*». Como decía también Vua, a propósito de la práctica de las reglas (4), «*algunas veces se juega de otro modo. Entonces hay que preguntar como se va a hacer... Discutimos un momento, después nos ponemos de acuerdo*».

En definitiva, la ley emana a partir de este momento del pueblo soberano y no de la tradición impuesta por los Antiguos. O sea que, en correlación con este cambio, se produce, por lo que respecta a los valores respectivos de las costumbres y del derecho racional, una verdadera inversión de sentido.

Hasta este momento, la costumbre, en todos los terrenos, era más importante que el derecho. Pero, igual que en todos los casos en que un ser humano ha adquirido una costumbre que no forma cuerpo con su conciencia, el niño consideraba esta Costumbre, impuesta por los mayores, como un Decálogo revelado por los dioses (los adultos, comprendido el Buen Dios, que es, según Fal, el señor más viejo de Neuchâtel, después de su propio padre). De modo que, para el niño pequeño, una modificación de las costumbres no puede dispensar absolutamente al individuo de seguir siendo fiel a la ley eterna: incluso si, dice Ben, se olvida la regla del cuadrado para adoptar otra, este juego nuevo *«será falso en realidad»*. El niño distingue pues una regla verdadera en sí de la simple costumbre, actual o futura, mientras que se encuentra precisamente esclavizado por la costumbre y no por una razón o una realidad jurídico-moral distinta de esta costumbre y superior a ella. Por otra parte, hay muchos adultos que razonan así, y su conservadurismo imagina que hace triunfar la razón eterna sobre la costumbre actual, mientras que en realidad son esclavos de la costumbre pasada a expensas de las reglas permanentes de la cooperación racional.

De ahora en adelante, por el contrario, por el simple hecho de limitarse a ciertas reglas de discusión y colaboración, o sea a cooperar con sus semejantes en total reciprocidad (sin falso respeto por la tradición ni por la voluntad singular de tal o cual individuo), disociará la costumbre del ideal racional. Efectivamente, por oposición a la obligación social, la esencia de la cooperación es comportar, junto al estado de hecho de las opiniones recibidas provisionalmente, un ideal de derecho funcionalmente implicado en el mecanismo de la discusión y la reciprocidad. La obligación de la tradición impone opiniones o costumbres, simplemente. La cooperación no impone mas que los procedimientos del intercambio intelectual o moral (el sinonímico de Baldwin[18] opuesto al sindóxico): a partir de este momento, hay que distinguir, junto al acuerdo actual de mentalidades, un acuerdo ideal definido por una aplicación cada vez más marcada de los procedimientos de intercambio.[19] Por lo que respecta a nuestros niños, esto significaría que, junto a las reglas comúnmente aprendidas en un momento determinado y

18. Baldwin, *Théorie génétique de la realité*, trad. Philippi (Alcan).
19. Véase nuestro artículo, Lógica genética y sociológica, *Revue Philos.*, 1928.

en un grupo determinado (la moral o el derecho constituidos, en el sentido en que M. Lalande habla de «razón constituida»),[20] el niño considera una especie de ideal o de espíritu del juego no formulables en términos de reglas (la moral o el derecho constitutivos en el sentido de la «razón constitutiva»). Efectivamente, para que sea posible la reciprocidad de los jugadores en la aplicación de las reglas establecidas o en la elaboración de las reglas nuevas, hay que eliminar todo lo que comprometa esta reciprocidad (las desigualdades debidas a la suerte, a las diferencias excesivas entre los individuos en habilidad o poder muscular, etc.). De este modo, se da una depuración paulatina de las costumbres en función de un ideal que es superior al hábito, porque resulta del funcionamiento de la cooperación.

Por ello el niño considera las innovaciones propuestas como más o menos justas en la medida, no sólo en que son susceptibles de ser admitidas por la mayoría de los jugadores, sino en la medida en que están conformes con el espíritu del juego que no es más que el espíritu de reciprocidad. Ross nos dice, por ejemplo, a propósito de su proposición personal: «*Quizás no es muy justo, porque no es difícil, tomar cuatro canicas así*», o también, «*los chicos* [=los niños, sin matiz peyorativo] *podrían decir que no es muy justo, porque es cuestión de suerte. Para que sea justa, tiene que ser cuestión de habilidad.*» El troyat, nos dice Vua, es menos justo que el cuadrado (aunque es tan conocido como éste por las generaciones precedentes, y muy extendido), porque se inventó para «*ganar todas las canicas*»: Vua distingue así la demagogia de la sana democracia. Igualmente, Gros y Vua prefieren los juegos difíciles a los juegos fáciles porque son más «interesantes»: el mérito y la destreza predominan sobre el interés por ganar. El arte por el arte es menos desinteresado que el juego lucrativo.

En definitiva, a partir del momento en que existe cooperación, las nociones racionales de lo justo y lo injusto se convierten en regulativas de las costumbres, porque están implicadas en el propio funcionamiento de la vida social entre iguales (esto lo veremos más a fondo en el tercer capítulo de esta obra). Durante los estadios precedentes, por el contrario, la costumbre era más importante que el derecho, en la medida en que estaba divinizada y era exterior a las conciencias individuales.

20. A. LALANDE, Razón constitutiva y razón constituida, *Revue des Cours et des Conférences*, 15 y 30 abril 1925.

Busquemos ahora la filosofía de la historia que resulta para un niño del descubrimiento de la democracia. Es muy curioso, en este sentido, constatar la existencia del sincronismo siguiente: en el momento en que el niño decide que se pueden cambiar las reglas, deja instantáneamente de creer en su eternidad pasada y en su origen adulto. Dicho de otro modo, considera las reglas como algo que ha variado constantemente y que ha sido inventado y modificado por los propios niños. Seguramente hay ciertos hechos exteriores que pueden intervenir de manera contingente: tarde o temprano, por ejemplo, el niño puede aprender de su papá que para las generaciones precedentes el juego era distinto. Pero la correlación entre la aparición del tipo nuevo de conciencia de la regla y la desaparición de las creencias en el origen adulto del juego, parece tan clara, que debe corresponder a una relación real. ¿Así pues, es la pérdida de la creencia en el origen divino o adulto de las reglas lo que permite al niño imaginar ciertas innovaciones, o es la conciencia de la autonomía lo que hace desaparecer el mito de la Revelación? Si no comprendiéramos en absoluto la naturaleza de las creencias infantiles, podríamos imaginar que un cambio en las ideas del niño relativas al origen de las reglas, es de una naturaleza tal que puede influenciar su conducta social de modo tan profundo. Por el contrario, la creencia, en este caso, como en muchos otros, por otra parte, no es más que el reflejo de la conducta. Evidentemente, los niños sólo raras veces meditan sobre el origen de las instituciones del juego de las canicas. Por lo que hace a los niños que nosotros hemos visto, es fácil presumir que este problema no les ha preocupado nunca, antes de que un psicólogo tuviera la idea estrafalaria de preguntarles cómo se jugaba a las canicas en los tiempos de los primeros suizos o del Antiguo Testamento. Aun dándose el caso de que la cuestión del origen de las reglas hubiera pasado por la imaginación de algunos niños, en los interrogatorios espontáneos, en los que se trata a menudo de las reglas en general, la respuesta, seguramente, la encontraron sin reflexionar demasiado (L. P., 5 y 10).

Para la mayoría, esta pregunta era totalmente nueva y seguramente dieron una respuesta improvisada, dictada por los sentimientos más o menos profundos que el juego suscita en ellos. Cuando los pequeños nos dicen que las reglas tienen un origen adulto y que nunca han variado, no debemos creer que esto es la expresión de una creencia sistemática: simplemente quieren

decir que no hay que cambiar las leyes del juego. Los mayores, por el contrario, nos dicen que las reglas han cambiado y que fueron inventadas por los niños, y su creencia es fruto de la reflexión, pues emana de sujetos más desarrollados, pero todavía no tiene más que el valor de indicio: el niño quiere decir simplemente que es libre para hacer su ley.

Seguramente podemos preguntarnos si es legítimo preguntar al niño sobre creencias tan verbales, ya que estas creencias no corresponden a un pensamiento propiamente dicho y el verdadero pensamiento del niño debemos situarlo más profundamente, en un plano más hondo que el de la formulación. Pero, a nuestro entender, estas creencias conservan su interés, pues este fenómeno se encuentra también en el adulto y existen todas las transiciones entre las realidades psicológicas y los sistemas metafísicos en sí mismos.

Lo que Pareto[21] designó con el nombre de «derivaciones» y estudió con tal lujo de erudición para llegar a conclusiones relativamente simples, se encuentra en germen en las opiniones de los niños respecto a los orígenes del juego. En realidad, estas opiniones no tienen ningún valor intelectual, pero demuestran que existe un elemento afectivo y social resistente: el «residuo», como dice también Pareto. Al residuo propio de la actitud conformista de los pequeños corresponden las derivaciones «origen divino o adulto» y «permanencia en la historia». Al residuo propio de la actitud democrática de los mayores corresponden las derivaciones «origen natural» (= infantil) y «progreso».

Queda una cuestión esencial por discutir. ¿Cómo es posible que la práctica de la democracia esté tan avanzada en el juego de canicas de los muchachos de 11 a 13 años, mientras que es tan poco familiar al adulto, en muchos terrenos? Es evidente que es más fácil entenderse en ciertos aspectos que en otros y que las reglas del «cuadrado» no excitan tanto las pasiones como una discusión sobre el derecho de propiedad o la legitimidad de la guerra. Pero, aparte de estas razones (después de todo, ¿es tan evidente que las cuestiones sociales sean más importantes para nosotros que las cuestiones de reglas del juego para el niño de 12 años?), hay otras de mayor interés psico-sociológico. No hay que olvidar, efectivamente, que el juego de las canicas desaparece como máximo hacia los 14

21. *Tratado de sociología general.*

o 15 años. Los niños de 11-13 años, pues, ya no tienen mayores por lo que respecta a este juego. Hay un hecho importante: al no tener que sufrir la presión de otros jugadores que imponen puntos de vista gracias a su prestigio, los niños cuyas reacciones acabamos de estudiar llegan evidentemente mucho más aprisa a tomar conciencia de su autonomía que si el juego de las canicas durara hasta los 18 años. Del mismo modo, los fenómenos característicos de las sociedades adultas serían totalmente distintos si la duración media de la vida humana fuera sensiblemente distinta. Por otra parte, los sociólogos han reparado poco en esta observación, aunque Auguste Compte dijera que la presión de unas generaciones sobre otras era el fenómeno más importante de la vida social.

Además veremos como la conciencia de la autonomía aparece hacia los 11 años en la mayoría de terrenos. ¿Se trata de una repercusión de los juegos colectivos en el conjunto de la vida moral del niño? Más tarde lo discutiremos.

7. — UN JUEGO DE CHICAS

Antes de sacar una conclusión general de los hechos precedentes, quizás sea útil investigar si estos hechos son particulares de los juegos de las canicas en los muchachos, o si podemos encontrar ejemplos del mismo tipo en otros terrenos. Por ello hemos estudiado, procediendo según el mismo método, un juego mucho más simple que el juego de canicas y limitándonos al interrogatorio de las chicas.

La observación más superficial es suficiente para demostrar que, en líneas generales, las niñas tienen un espíritu jurídico mucho menos desarrollado que los chicos. Efectivamente, en las chicas, no hemos llegado a descubrir un juego colectivo que presentara tantas reglas y sobre todo tanta coherencia en la organización y la codificación de estas reglas como el juego de las canicas precedentemente estudiado. Un ejemplo muy significativo en este sentido es el juego de la *marelle* (o de la Semana o del Cielo, también) que consiste en hacer circular un guijarro, andando a la pata coja, a través de unos recuadros sucesivos que representan los días de la semana o cualquier otra cosa. Las reglas que dan cuerpo a este juego (no poner los dos pies en el suelo, hacer entrar el guijarro en el recuadro deseado con un solo puntapié, no dejar el guijarro en una

línea fronteriza, permiso para descansar en un recuadro privilegiado llamado «cielo», etc.) demuestran claramente que hubiera sido fácil complicar indefinidamente la partida construyendo nuevas leyes por medio de los datos iniciales. En lugar de esto, las chicas, que gustan mucho de este juego y lo practican mucho más a menudo que los chicos, han desplegado su ingeniosidad para inventar figuras inéditas. Efectivamente, existen una multitud de formas de este juego: los recuadros, dibujados con tiza sobre las aceras, se suceden en líneas rectas, en líneas paralelas, en hélice, en círculo, en forma de óvalo, etc. Pero los juegos en sí siguen siendo muy simples y es imposible encontrar las codificaciones y las jurisprudencias que caracterizan el juego de las canicas. En cuanto a las canicas en sí mismas, las pocas chicas que se interesan por este juego parecen preocuparse más por la destreza del juego en sí misma que por la estructura jurídica de esta institución social.

El polimorfismo extremado del juego de la semana hacía difícil el interrogatorio sobre la conciencia de las reglas, y optamos por estudiar un juego muy simple, que presentaba un mínimo de reglas, e investigar hasta qué punto las chicas consideran obligatorias estas reglas. En este nuevo caso, así como en el precedente, el interés está en ver qué tipos de obligación se suceden con la edad y si las niñas más jóvenes son igualmente hostiles a toda alteración del patrimonio social. Al ser un juego simple y al preguntar sólo a las niñas, nos encontramos en unas condiciones muy distintas de las condiciones en que estábamos para el juego de las canicas en los niños: las analogías eventuales tendrán para nosotros bastante valor.

El juego de *ilêt cachant* es una de las formas más primitivas del juego del escondite. La jugadora que dice «ilêt» (según parece esta palabra proviene de *il est:* efectivamente, decimos *«ilêt» courant*, *«ilêt» cachant*, etc.) se queda en un lugar llamado la *tauche* (=el sitio que se «toca»), mientras las demás se esconden. Una vez dada la señal, la niña empieza a buscar a las demás, mientras que éstas intentan alcanzar la *tauche* antes de que las encuentren. La que no logra salvarse es *ilêt* en la partida siguiente. Para la primera partida hay que escoger a la que será *ilêt;* esto se hace a suertes por medio de las fórmulas rituales bien conocidas: «Una bola - dos bolas - tres bolas - corren», etc. Es lo que las jugadoras llaman «hundirse»; la última que se hunde es *ilêt.*

Ya vemos lo simple que es este juego. Por lo tanto no per-

deremos el tiempo describiendo los estadios del aprendizaje y de la puesta en práctica de estas reglas. Distinguiremos sólo dos estadios: el estadio anterior a los siete años, como promedio, y el que se inicia alrededor de los seis-siete años y llega hasta los once-doce años.

Durante el primero de estos estadios, que podemos llamar el estadio del *egocentrismo,* el niño se complace en imitar las costumbres de los mayores, pero, en la práctica, no comprende su razón de ser y juega esencialmente para sí mismo, es decir, para correr o esconderse y sobre todo para hacer como los mayores.

Jacqueline (5 años y 7 meses) aprende a jugar al *ilêt*; le enseña una compañera mayor (10 años) que a sus ojos tiene mucho prestigio, y juega con ella y algunas niñas de 8 a 12 años. Durante todo el juego (alrededor de tres cuartos de hora), corre y se esconde demostrando un vivo placer, pero sin comprender la razón de ser de la *tauche.* Cuando una cualquiera de las niñas va a tocarla gritando: "Te pego", Jacqueline corre a tocarla ritualmente, pero sin relación con las conductas de las demás. De este modo juega su propio juego, al margen de la partida real y no pide más.

En los días siguientes, su comportamiento no varía. Después de unos días, juega, durante una media hora, sola con la amiga que la inició. Veamos en qué consiste su actividad: 1.° No siempre comprende por qué se toca la *tauche,* pero sigue tocándola cuando su compañera lo hace (esto no tiene sentido, ya que, precisamente, esta compañera toca la *tauche* para escapar a su persecución); 2.° cuando espera que su compañera se esconda, hace trampas tranquilamente (mira disimuladamente fingiendo taparse la cara con las manos, me pide información a mí, simple espectador, etc.); 3.° Disfruta tanto ganando como perdiendo, pues su único objetivo es hacer igual que el Mayor corriendo, escondiéndose y gritando por su cuenta.

Vemos como esta conducta es análoga a las conductas contemporáneas de los jugadores de canicas: mezcla de imitación de los mayores y de juego egocéntrico, sin complicaciones ni control mutuo relativo a la observación de las reglas. El niño sabe que hay unas reglas y respeta sus manifestaciones exteriores: Jacqueline toca la *tauche* ritualmente, porque siente que este rito es obligatorio para la práctica seria del juego del *ilêt.* Pero en realidad este gesto representa una participación en la vida de los mayores mucho más que un esfuerzo de cooperación. En cuanto a la puesta en práctica de estas reglas, tolera cualquier fantasía individual (ni siquiera existe conciencia de

la trampa), puesto que el objetivo del juego no es social en el sentido de la competición reglamentada.

Por el contrario, a partir de los 6-7 años, como promedio, el niño cambia de actitud y empieza a observar las reglas. Lo que le interesa de ahora en adelante ya no es hacer como los mayores, actuando para sí mismo, es vencer a los compañeros de juego haciendo lo mismo que ellos: de aquí nace el control mutuo en la puesta en práctica de la ley y el respeto efectivo de las obligaciones (no hacer trampas cuando se es *ilêt,* etc.). Es lo que llamaremos estadio de la *cooperación.*

Una vez hecho este planteamiento, analicemos cuáles son los sentimientos del niño hacia la regla. Cuando propongamos a las jugadoras una modificación de las normas recibidas, ¿asistiremos a una oposición creciente con la edad, a medida que la niña respeta mejor las costumbres en la práctica del juego, o bien, por el contrario, las niñas como los muchachos, poco a poco, subordinarán la regla al acuerdo mutuo y renunciarán a lo absoluto de la tradición obligatoria?

Los hechos responden claramente, aunque con ligeras diferencias en relación con lo que hemos observado en los chicos. Lo que es análogo, es que las chicas consideran la ley, al principio, como intangible y las innovaciones como ilegítimas; más adelante admiten que las nuevas reglas adquieran fuerza de ley en la medida que son ratificadas por la voluntad colectiva. Por el contrario, y esto es lo que complica el interrogatorio, relativamente a lo que sabemos de los chicos, este cambio de orientación se produce a partir de 8 años como promedio, es decir, que coincide prácticamente con la aparición del estadio de la cooperación. Esta tolerancia precoz concuerda, evidentemente, con el carácter un poco vago del juego de *ilêt-cachant.*

Podemos distinguir tres estadios, en líneas generales. El primero es contemporáneo a los inicios del juego en sí mismo, es decir, a la primera mitad del estadio egocéntrico. El niño de este primer estadio parece dispuesto a cambiar todas las reglas y no parece testimoniar en absoluto un respeto interior por la tradición y el ejemplo de los mayores. Pero, como hemos visto respecto al juego de las canicas, esto no es más que una apariencia, y en la medida en que cree que las modificaciones propuestas corresponden a decretos anteriores, el niño las acepta. Así, Jacqueline toca la «tauche» en la medida en que ve practicar este rito, pero si no se cumple con este deber, no se preocupa en absoluto, porque considera que también puede ha-

cerse así. Es inútil, en este período, intentar un análisis más profundo; se trata, por otra parte, de un período muy corto y falto de coherencia en las respuestas del niño.

Durante un segundo estadio, que generalmente se extiende hasta finales del séptimo año, las niñas interrogadas se mostraron resueltamente partidarias de las costumbres reinantes.

Además, como los chicos, consideraron que las reglas del juego tienen un origen adulto y casi divino:

Mol (6 años y ½): "En este juego, ¿hay algunas cosas que deben hacerse y algunas que no deben hacerse? — *Sí. Las cosas que deben hacerse son las reglas del juego.* — ¿Podrías inventar una nueva regla? — ... — ¿Y si dijéramos que la tercera que se hunde será *ilêt*? — *Sí.* — ¿Se podría jugar así o no? — *Sí, se podría.* — ¿Es una regla justa, como las demás? — *Menos justa.* — ¿Por qué? — *Porque la que debe ser* ilêt *es la última.* — ¿Y si todo el mundo jugara de este modo, se convertiría en una regla justa? — *No.* — ¿Por qué? — *Porque el juego no es así.* — ¿Cómo empezaron las reglas? — ... — ¿Cómo sabes de qué modo se debe jugar? — *Aprendí. La primera vez no sabía jugar. Jugábamos con una niña que nos lo explicaba.* — ¿Y esta niña cómo lo supo? — *Aprendió.* — ¿Y tu madre jugaba cuando era pequeña? — *Sí. Le enseñó la señorita.* — ¿Pero cómo empezó? — *La gente aprendió con la señorita.* — ¿Quiénes inventaron estas reglas, los mayores o los niños? — *Los mayores.* — ¿Y si un niño inventa una nueva regla, qué pasa? — *No se puede jugar.* — ¿Por qué? — *Porque no se sabe jugar bien*".

Age (7 años) admite que se podría considerar como *ilêt* a la tercera atrapada en lugar de la primera, pero se niega a reconocer como "justa" esta regla nueva: "¿Se trata de una verdadera regla? — *No, porque siempre debe ser* ilêt *la primera atrapada.* — ¿Por qué? — *Porque de otro modo no es justo.* — ¿Y si todo el mundo jugara del mismo modo? — *No se podría jugar, porque la tercera no debe ser* ilêt".

Bon (7 años) admite que a sus compañeras les gustaría esta innovación, pero, no es "*justa.* — ¿Por qué? — *Porque enreda todo el juego, porque es falsa*".

Ros (8 años y ½) inventa una nueva regla: "*Podríamos decir que se escondiera una sola y las demás la buscaran.* — ¿Se puede jugar así? — *Sí.* — ¿Esta nueva forma es más o menos justa que la otra? — *Menos justa.* —¿Por qué? — *Porque no se juega así.* — ¿Y si todo el mundo jugara así? — *Sería un poquito justa.* — ¿Por qué un poquito? — *Porque es un poco parecido.* — ¿Pero no es totalmente justo? — *No.* — ¿Por qué? — ... — ¿Y si todo el mundo estuviera de acuerdo en jugar así? ¿Sería igual o no? — *Se podría jugar*... (tono de concesión). — ¿Es mejor jugar siempre igual o es mejor cambiar? — *Es mejor cambiar* (en el mismo tono). — ¿Por qué? — *Porque es más auténtico este juego.* — ¿Cuál? — *¡No el*

que yo he inventado! — Entonces, ¿es mejor cambiar o dejarlo como está? — *Dejarlo como está.* — ¿Este juego fue inventado por "un señor"? ¿Se ha cambiado o es el mismo que cuando se inventó? — *Sí, no se ha cambiado.* — Pero, ¿si se quiere, se puede cambiar? — *Sí.* — ¿Los niños, pueden hacerlo? — *Sí.* — ¿Si inventan algo será más o menos justo? — *Menos justo.* — ¿Por qué? — *Porque no es el verdadero juego.* — ¿Cuál es el verdadero juego? — *El que aquel señor inventó.* — ¿Por qué? — *Porque es el que se juega siempre*".

LIL (8; 10): "¿Cómo empezó el juego, la primera vez? — *Creo que lo inventó una señora.* — ¿Crees que después el juego ha cambiado? — *Quizás alguien lo ha cambiado.* — ¿Quién lo ha cambiado, los mayores o los pequeños? — *Los mayores.* — ¿Pero crees que los niños pueden cambiarlo? — *Sí, pueden.* — ¿Tú, por ejemplo, si quisieras? — *¡Ah! Si quisiera, sí.* — ¿Se podría jugar o no? — *Se podría.* — ¿Tus compañeras se alegrarían? — *Sí, estarían contentas.* — ¿Sería igual de justo o menos justo? — *Menos justo.* — ¿Justo, cómo? — *Me parece que la señora que lo inventó lo inventó mejor.* — ¿Por qué? — *Porque las personas mayores son más inteligentes, porque han ido a la escuela más tiempo que los niños*".

Se ve como, sin alcanzar quizás el conformismo de los chicos, las chicas, en este estadio, demuestran un sentido de la tradición muy suficiente para asegurar el respeto por la regla. Incluso volvemos a encontrar la noción del derecho divino de las mamás a establecer las leyes del juego del «ilêt cachant»: «*El Buen Dios se lo enseñó*», dice Buc a los 6 años.

Pero, a los 8 años, la mitad o más de las niñas interrogadas había cambiado de actitud y declaraba que la regla nueva vale tanto como la regla antigua, a condición de ser practicada y sobre todo de que todo el mundo la aceptara. En este punto preciso las chicas nos parecieron ligeramente distintas a los chicos, porque eran más tolerantes y más fácilmente satisfechas con las innovaciones. Veamos dos ejemplos de este tercer estadio:

BAG (10; 4). Se le pide que juzgue una nueva regla propuesta por una compañera y que consiste en no "luchar" cuando te han atrapado: "¿Es igual de justa o menos justa? — *Igualmente justa.* — ¿Es o no una verdadera regla? — *Es una verdadera regla.* — ¿Qué es una verdadera regla? — *Es una cosa que se juega de veras.* — Pero, todavía no se ha jugado con la regla inventada por tu compañera. Sin embargo, ¿es cierta o no? — *Es cierta.* — ¿Se podría jugar con ella? — *Sí.* — ¿Tus compañeras estarían contentas o

no? — *No estarían contentas porque nunca querrían ser* ilêt (de este modo). — Y si se ponen de acuerdo, ¿sería justo o no? — *Sí*".

CHO (9 años): "¿Esta regla es tan verdadera como las demás? — *No.* — ¿Por qué? — *Porque nunca se juega de este modo.* — ¿Se podría jugar de este modo? — *Sí.* — ¿A tus compañeras les gustaría? — *Sí.* — Esta nueva regla es más justa o menos que la otra? — *Es igual.* — ¿Cuál es más cierta? — *Es igual.* — ¿Cómo empezaron las reglas? — *Alguien las inventó.* — ¿Quién? — *Un niño... Había chicos que jugaban y las hizo como ellos.* — ¿Eran justas estas reglas de los niños? — *Sí.* — ¿Cuándo es justa una regla? — *Cuando es buena para utilizarla.* — ¿Cuándo es verdadera? — *Cuando va bien para jugar*".

Ya podemos ver en qué estas reacciones, que son muy características de lo que hemos obtenido en las chicas, son a la vez semejantes y diferentes de las de los niños. Se parecen en que la cooperación entre los jugadores lleva poco a poco a una decadencia de la mística de la regla: la regla deja de ser un imperativo que emana del adulto y se impone sin discusión, es un medio de acuerdo que resulta de la cooperación en sí misma. Pero, sobre este acuerdo, las chicas son menos explícitas que los chicos y es por ello que se las puede considerar como menos preocupadas por la elaboración jurídica. Siempre que sea producto del juego, la regla es buena. De este modo, la tolerancia de las jugadoras es muy grande y nunca se les ocurre introducir distingos y codificar los casos posibles o las simples condiciones del acuerdo.

¿Esta diferencia responde al carácter un poco vago de este juego de *ilêt-cachant* o a la mentalidad propia de las niñas? Quizás se trate de una misma cosa, pues hemos constatado que todos los juegos de las niñas participan de este polimorfismo y esta tolerancia. Por otra parte esto nos importa poco y lo que deseábamos estudiar aquí no es esta posición. Es suficiente con subrayar, desde el punto de vista de la psicología de la regla, que a pesar de estas diferencias en la estructura del juego y evidentemente en la mentalidad de los jugadores, encontramos el mismo proceso que en la evolución del juego de las canicas: primero un respeto místico por la ley, que se supone intangible y de origen transcendente, y después una cooperación que libere a los individuos de su egocentrismo práctico e introduzca una noción nueva e inmanente de la regla.

8. — CONCLUSIONES I. LA REGLA MOTRIZ Y LOS DOS RESPETOS

Es necesario, para que podamos proseguir útilmente nuestro análisis, que intentemos obtener de los hechos precedentemente expuestos algunas conclusiones que nos servirán de hipótesis directrices en los siguientes capítulos. Dicho de otro modo, intentemos aclarar, de la sucesión de los estadios estudiados, algunos procesos de evolución susceptibles de ser encontrados más adelante.

Se nos plantean dos cuestiones prejudiciales. La primera se refiere a las diferencias de estructura y a las diferencias de grado. La regla evoluciona con la edad: ni la práctica ni la conciencia de la regla son idénticas a seis años y a doce. ¿Se trata de un cambio de naturaleza o de un cambio de grado? Después de haberlo hecho todo para representar el pensamiento del niño como diferente al del adulto en naturaleza y no sólo en grado, confesamos no saber exactamente lo que estas dos palabras significan. Desde el punto de vista metodológico, tienen, desde luego, un sentido muy claro: desconfiar de las analogías demasiado rápidas y buscar las diferencias, que son poco visibles, antes de encontrar las semejanzas que se impondrán por sí mismas. ¿Pero, desde el punto de vista teórico? En el terreno psicológico toda diferencia de grado es una diferencia de calidad, como demostró Bergson. Inversamente, no es concebible una diferencia de naturaleza sin una continuidad por lo menos funcional, cosa que permite encontrar entre dos estructuras sucesivas una gama de grados.

Por ejemplo, después de haber intentado describir una mentalidad infantil distinta a la del adulto, nos hemos visto obligados a encontrarla también en el adulto en la medida en que el adulto sigue siendo niño. Esto se da especialmente en psicología moral, ya que ciertos rasgos de la moral infantil aparecen a menudo ligados a una situación que predomina en el niño (egocentrismo resultante de la desigualdad entre el niño y el ambiente adulto que presiona sobre él), pero que puede darse en el adulto, especialmente en las sociedades conformistas y gerontocráticas llamadas primitivas. Inversamente, en ciertas circunstancias en las que experimenta nuevas conductas cooperando con sus semejantes, el niño se convierte en adulto. En el niño se encuentra ya todo el adulto, todo el niño está todavía en el adulto. O sea que la diferencia de naturaleza se limitaría a esto: en el niño

hay actitudes y creencias que el desarrollo intelectual eliminará en la medida de lo posible; hay otras que serán siempre más importantes; y, de las primeras a las segundas, no existe una filiación simple, sino un antagonismo parcial. Los dos grupos de fenómenos se encuentran en el niño y el adulto, pero unos predominan en uno, otros en el otro: se trata de una cuestión de dosificación, teniendo en cuenta que toda diferencia de dosificación es al mismo tiempo una diferencia de calidad global, pues el espíritu es uno.

Entre los distintos tipos de reglas que vamos a distinguir habrá pues, a la vez, continuidad y diferencia cualitativa: continuidad funcional y diferencia de estructura. O sea que toda división de la realidad psicológica en estadios es arbitraria. A esto hay que añadir una complicación debida a la ley de toma de conciencia y a los desfases que de ella resultan: la aparición de un nuevo tipo de reglas en el terreno práctico no provoca simplemente una nueva conciencia de la regla, pues cada operación psicológica tiene que volverse a aprender en los distintos planos de acción y pensamiento. O sea que no existen estadios globales que definan el conjunto de la vida psicológica de un sujeto en un momento determinado de su evolución: los estadios deben concebirse como las fases sucesivas de procesos regulares, que se reproducen como ritmos, en los terrenos superpuestos del comportamiento y la conciencia. Por ejemplo, un individuo estará en el estadio de la autonomía por lo que respecta a la práctica de un grupo determinado de reglas, al tiempo que la conciencia de estas reglas seguirá estando marcada por cierta heteronomía al igual que la práctica de otras reglas más refinadas:[22] así, pues, no podemos hablar de estadios globales caracterizados por la autonomía o la heteronomía, sino sólo de fases de heteronomía y de autonomía que definen un proceso que se repite para cada nuevo conjunto de reglas o cada nuevo plan de conciencia o de reflexión.

Se nos plantea una segunda cuestión prejudicial: la de lo social y de lo individual. Hemos intentado oponer al niño al adulto civilizado en nombre de sus actitudes sociales respectivas: el bebé (en el estadio de la inteligencia motriz) es asocial, el niño egocéntrico es objeto de presiones, pero poco apto para

22. Por ejemplo, un niño de 10 años demostrará autonomía en la práctica de las reglas del juego de las canicas, y heteronomía en la conciencia que adquiere de estas reglas y en la forma como practica las reglas relativas a la mentira o la justicia.

la cooperación; el adulto civilizado contemporáneo presenta este carácter esencial de una cooperación entre personalidades diferenciadas que se consideran iguales entre sí. Así pues, hay tres leyes de conducta: conductas motrices, conductas egocéntricas (con presión exterior) y cooperación, y a estos tres tipos de comportamiento social corresponden tres tipos de reglas: la regla motriz, la regla debida al respeto unilateral y la regla debida al respeto mutuo. Pero tampoco aquí debemos ser absolutos: todo es motor, individual y social a la vez. Veremos como en ciertos aspectos la regla cooperativa deriva de la regla coercitiva y de la regla motriz. Por otra parte, hay coercisión a partir de los primeros días de la vida y las primeras relaciones sociales contienen los gérmenes de la cooperación. También en este caso se trata de dosificación, así como de cualidades sucesivas, y el juego de las tomas de conciencia y los desfases impide seriar los fenómenos como si apareciesen en una escena única para desaparecer después de una vez por todas.

Una vez tomadas estas precauciones, intentemos discernir los procesos de conjunto que dirigen la evolución de la noción de regla. Y si el lenguaje y el pensamiento discursivo, forzosamente cinematográficos según una célebre metáfora, nos empujan a discontinuidades demasiado acentuadas, hay que entender de una vez por todas que se trata de artificios y no de resultados objetivos.

Una vez dicho esto, nuestra encuesta sobre el juego parece revelar la existencia de tres tipos de reglas y el problema consistirá en determinar sus relaciones exactas: *la regla motriz* debida a la inteligencia motriz preverbal y relativamente independiente de toda relación social, la *regla coercitiva* debida al respeto unilateral y la *regla racional* debida al respeto mutuo. Examinemos sucesivamente estas tres reglas.

La regla motriz. Al principio, la regla motriz se confunde con la costumbre. La manera de tomar el pecho, de poner la cabeza sobre la almohada, etc., cristaliza desde los primeros meses en hábitos imperativos. Por ello la educación debe empezar en la cuna: habituar al niño a componérselas solo o calmarlo meciéndolo, constituye el punto de partida de un buen o un mal carácter. Pero no toda costumbre da origen a una conciencia de la regla. Primero es necesario que la costumbre se vea contrarrestada y que el conflicto que esto provoque dé origen a una búsqueda activa de lo habitual. Sobre todo es necesario que la sucesión se perciba de forma regular, es decir, que haya

conciencia de la regularidad («Regelbewusstsein»). O sea, que la regla motriz resulta de una especie de impresión de repetición, que nace con la ritualización de los esquemas de adaptación motriz. Las reglas primitivas del juego de las canicas (tirar desde arriba, ponerlas en un montón, bajo tierra, etc.) que observamos hacia los 2-3 años, no son sino esto. En el punto de partida de estas conductas se encuentra una necesidad de ejercicio teniendo en cuenta la naturaleza particular del objetivo manipulado. El niño empieza por hacer entrar las canicas que se le dan dentro de un esquema de asimilación ya conocido: hacer un nido, esconder bajo tierra, etc. Después acomoda estos esquemas a la naturaleza del objeto: impedir que rueden poniéndolas dentro de un agujero, lanzarlas desde arriba, etc. Esta mezcla de asimilación a los esquemas anteriores y de adaptación a las condiciones actuales define la inteligencia motriz. Pero, y precisamente aquí nacen las reglas, desde el momento en que se alcanza un equilibrio entre la acomodación y la asimilación, las conductas adoptadas cristalizan y se ritualizan. Incluso se establecen nuevos esquemas que el niño busca y conserva cuidadosamente, como si fueran obligatorios o estuvieran cargados de eficacia.

¿Pero, en el transcurso de estos primeros comportamientos, hay conciencia de la obligación o impresión del carácter necesario de la regla? Creemos que no. Desde luego, sin la sensación de regularidad que parece constitutivo de toda inteligencia y que caracteriza tan claramente la inteligencia motriz, la obligación no llega a aparecer. Pero en esta última hay algo más que la simple conciencia de la regularidad: hay una sensación de respeto y autoridad que no puede provenir del individuo solo, tal como han demostrado Durkheim y Bovet. Incluso podríamos sentir la tentación de creer que la regla empieza precisamente con esta conciencia de la obligación; después sigue lo social. Pero los hechos que hemos recogido muestran que el carácter obligatorio y sagrado no es más que un episodio en la evolución de la noción de regla. Después del respeto unilateral aparece el respeto mutuo; así la regla se convierte en racional, es decir, que se presenta como el producto de un compromiso mutuo: así, pues, ¿qué es esta regla racional, sino la regla motriz primitiva pero substraída al capricho individual y sometida al control de la reciprocidad?

Veamos ahora cuál es la influencia de las relaciones interindividuales en la constitución de la regla. En primer lugar, repitamos que lo social se encuentra en todas partes. Desde el

nacimiento, el adulto impone ciertas regularidades, y, como hemos demostrado anteriormente,[23] toda regularidad observada en la naturaleza, toda «ley», se presenta al niño durante mucho tiempo como física y moral a la vez. Incluso por lo que respecta al período preverbal, caracterizado por la regla motriz pura, se ha podido hablar de una «sociología» del niño. De este modo, Mme. Ch. Bühler, en sus interesantes estudios sobre el primer año, observa con precisión lo mucho que el bebé se interesa por las personas, con prioridad sobre las cosas. Pero hay dos hechos que nos impiden creer que esto tenga una gran importancia en la elaboración de las reglas motrices. En primer lugar, el bebé, como observa Mme. Bühler, se interesa mucho más por el adulto que por sus semejantes: esto es un indicio claro o bien de que el interés por lo que es grande, poderoso, misterioso (sin contar con los intereses alimenticios y el confort físico ligados a la persona de los padres), domina todavía sobre lo social puro, o — y quizás en definitiva es lo mismo — que las relaciones interindividuales a base de respeto unilateral y la admiración son más importantes que las relaciones de cooperación. En ambos casos, un bebé de 10-12 meses que elabora toda clase de rituales frente a los objetos que manipula, puede estar directamente influenciado por sus sentimientos hacia el adulto, pero ni él ni el observador podrían diferenciar estas influencias del conjunto de su universo. Por el contrario, el mismo niño, hacia los dos años, sabiendo hablar o comprender el lenguaje, adquirirá una conciencia muy aguda de las reglas impuestas (sentarse a la mesa o meterse en cama cuando tiene ganas de jugar, etc.), y las diferenciará perfectamente de las reglas motrices o rituales que él mismo había establecido en sus juegos. Esta presión progresiva del ambiente es lo que consideramos como intervención de lo social.

En el caso de las reglas del juego, la discontinuidad relativa de este proceso y de los procesos simplemente motores es patente. En un momento dado, el niño encuentra a los mayores que juegan a las canicas respetando un código. De entrada, tiene la impresión de que él también debe jugar de este modo. Asimila las reglas adoptadas de este modo al conjunto de las consignas que disciplinan su vida, es decir, que en principio sitúa el ejemplo de sus mayores en el mismo plano que las mil costumbres y obligaciones impuestas por el adulto. Aquí no hay razonamiento

23. R. M. y C. P.

explícito. Alrededor de los tres o cuatro años el niño está saturado de reglas adultas. Su universo está dominado por la idea de que las cosas son como deben ser, que los actos de cada uno están conformes con las leyes morales y físicas; en definitiva, que hay un Orden universal. La revelación de las reglas del juego, del «verdadero juego» jugado por los mayores, se incorpora directamente a este universo. La regla imitada de este modo se considera obligatoria y sagrada.

Pero el resultado esencial de nuestra encuesta, y un resultado que el resto de esta obra confirmará continuamente, es que lo social no es uno. Si bien existe una discontinuidad relativa entre la actividad motriz y la intervención del adulto, existe una discontinuidad no menos notable entre el respeto unilateral que va unido a esta intervención y el respeto mutuo que se establece poco a poco a continuación. Entendámonos una vez más: se trata de una cuestión de dosificación tanto como de calidad. Entre el respeto unilateral del pequeño que recibe una orden sin réplica posible y el respeto mutuo de dos adolescentes que intercambian sus puntos de vista, existen todos los intermediarios. Nunca hay obligación pura, o sea, respeto puramente unilateral: el niño más sometido tiene la impresión de que puede o podría discutir, de que una simpatía envuelve las relaciones más autoritarias. Inversamente, nunca hay cooperación absolutamente pura: en toda discusión entre iguales uno de los interlocutores puede presionar sobre el otro apelando implícita o explícitamente a la costumbre y a la autoridad. Además, la cooperación se presenta como el término límite, como el equilibrio ideal al que tiende toda relación de obligación: a medida que el niño crece, sus relaciones con el adulto se acercan a la igualdad, y, a medida que las sociedades evolucionan, las representaciones colectivas dejan un margen cada vez más amplio a la libre discusión entre individuos. Sin embargo, a cada nueva dosificación de la cooperación y la obligación corresponde una calidad nueva de los estados de conciencia y las conductas, y por más artificial que sea el análisis, es importante distinguir estos dos procesos que conducen a resultados diferentes.

Examinemos primero el *respeto unilateral* y la *regla coercitiva* a la que conduce. Nos parece que el hecho que domina la discusión y diferencia mejor este tipo de respeto del tipo siguiente es la estrecha unión que hemos constatado entre el respeto debido a la presión de los adultos o los mayores y la conducta egocéntrica del niño de 3 a 7 años. Volvamos sobre esta cuestión para desglosar su significado general.

Los hechos son, recordemos, los siguientes: por una parte, el niño está convencido de que existen reglas, las «verdaderas reglas», y que hay que adaptarse a ellas porque son sagradas y obligatorias; pero, por otra parte, si el niño observa vagamente el esquema general de estas reglas (hacer un cuadrado, etc.), sigue jugando más o menos como en el estadio anterior, es decir, que juega para sí, sin preocuparse de sus compañeros de juego, y se complace en sus propios movimientos mucho más que en las reglas por sí mismas, confundiendo su fantasía con la universalidad.

La interpretación de estos hechos exige un examen detenido, pues es muy fácil equivocarse al abordar el problema de la socialización del niño. Recordemos, en primer lugar, que el comportamiento de los niños de 3 a 7 años, por lo que respecta al juego de las canicas, es totalmente comparable al comportamiento de los niños de la misma edad en sus conversaciones o, en general, en su vida social e intelectual. Pero el egocentrismo común a todas estas conductas puede interpretarse de dos modos, por lo menos. Para unos — entre los cuales creemos que nos podemos clasificar con nuestros trabajos anteriores — el egocentrismo es presocial, en el sentido que marca una transición entre lo individual y lo social, entre el estadio motor y casi solipsista del bebé y el estadio de la cooperación propiamente dicha: por más estrechamente combinado que esté el egocentrismo con el respeto unilateral, esta mezcla de obligación y subjetividad que caracteriza el estadio de 2 a 7 años nos parece, efectivamente, menos social que la cooperación (siendo esta última la que constituye las realidades racionales en moral y en lógica). Para otros, por el contrario, las conductas egocéntricas no constituyen conductas presociales — lo social permanece idéntico a sí mismo en todos los estadios —, sino comportamientos en cierto modo parasociales, análogos a lo que se produce en el adulto cuando el sentimiento particular oscurece la objetividad o la incompetencia de un individuo y lo deja al margen de una discusión en la que no puede participar.[24] Para los autores de este segundo grupo no hay diferencia esencial entre la cooperación y la obligación, y, por lo tanto, lo social permanece en toda la evolución psicológica.

24. Véase BLONDEL, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, según un libro reciente, *Revista hist. Phil. Relig.* (Strasbourg), vol. IV (1924), p. 474 y sig.

Pero los hechos en que se basa la presente discusión pueden disipar este equívoco: el egocentrismo es al mismo tiempo presocial en relación con la cooperación ulterior y parasocial, o simplemente social, en relación a la presión, de la que incluso podemos decir que constituye el efecto más directo.

Para comprender esto es suficiente con analizar las discusiones de los mayores y los pequeños. Todos los observadores han visto que, cuanto más joven es el niño, menos tiene la impresión de su yo. Desde el punto de vista intelectual, no distingue lo externo de lo interno, lo subjetivo de lo objetivo. Desde el punto de vista de la acción, cede a todas las sugerencias, y si opone cierto negativismo a la voluntad de los demás, llamado «espíritu de contradicción»,[25] éste indica precisamente su falta efectiva de defensa contra el ambiente que le rodea (los fuertes no tienen necesidad de esta arma para mantener su personalidad). A partir de aquel momento el adulto o el mayor tiene todo el poder sobre él. Impone sus opiniones y sus voluntades. El niño las acepta sin siquiera darse cuenta. Pero, y ésta es la contrapartida, no disocia su yo del mundo ambiente — físico o social, no importa —, el niño mezcla a todo lo que piensa y a todo lo que hace nociones o prácticas debidas a la intervención de su yo, pero que no conoce precisamente como subjetivas, y que no permiten la socialización completa. Desde el punto de vista intelectual, mezcla su fantasía con las opiniones recibidas, de donde proviene la pseudo-mentira (o mentira sincera), el sincretismo y todos los rasgos del pensamiento infantil. Desde el punto de vista de la acción, interpreta a su modo los ejemplos adoptados, cosa que da lugar al juego egocéntrico que acabamos de estudiar. El único modo de evitar estas refracciones individuales consistiría en una cooperación verdadera, o sea, que el niño y su mayor distinguieran la parte correspondiente a su individualidad y la de las realidades comunes. Pero, precisamente, para llegar aquí se necesita que cada mentalidad se posea y que se sitúen unas en relación a las otras, o sea, que es necesaria la igualdad intelectual y la reciprocidad, realidades que el respeto unilateral como tal no puede engendrar.

El egocentrismo en tanto que confusión del yo con el mundo exterior y el egoncentrismo en tanto que falta de cooperación, no constituyen más que un único fenómeno. Mientras el niño no disocie su yo de las sugerencias del mundo físico y del mundo social,

25. Véase Mme. Reynier, El espíritu de contradicción en el niño, *La Nouvelle Éducation,* V, 1926, p. 49-52.

no puede cooperar, pues para cooperar es necesario ser consciente de su yo y situarlo en relación con el pensamiento común. O sea que, para ser consciente de su yo, es necesario precisamente liberarse del pensamiento y la voluntad de los demás. La presión ejercida por el adulto o el mayor y el egocentrismo inconsciente del pequeño son inseparables, por lo tanto.

Ahora, volviendo a las sociedades de niños anteriores a los 8 años, observamos sin cesar tales fenómenos. No hay medio más propicio al contagio, a la presión de los mayores: cada gesto de los pequeños está, por así decirlo, mandado o sugerido. O sea que no se trata de individualidades autónomas, de conciencias que se imponen porque obedecen a una ley interior. Sin embargo, la unidad es infinitamente menor, así como la cooperación real que en una sociedad de niños de 12 años. Egocentrismo e imitación son una misma cosa[26], como lo serán más adelante autonomía y cooperación. O sea que si los pequeños han asimilado las reglas aprendidas en un medio determinado a las reglas morales impuestas por los adultos y los propios padres, no es por casualidad.

Quizás todavía podemos ir más lejos, y poner al egocentrismo en relación con las creencias en el origen divino de las instituciones. El egocentrismo infantil es, pues, esencialmente una indiferenciación entre el yo y el medio social. Esta indiferenciación tiene como resultado que las tendencias propias dominan el espíritu, en la medida en que no son dominadas o pasadas al consciente por la cooperación. Pero, al mismo tiempo, todas las opiniones, todas las consignas adoptadas, se presentan a la conciencia como si fueran de origen transcendente. Ya hemos explicado (5) la dificultad tan significativa que experimentan los pequeñitos en saber qué inventan ellos mismos y qué les viene impuesto desde el exterior. El contenido de la conciencia se presenta a la vez como algo muy familiar y suprapersonal, permanente y en cierto modo revelado. No hay nada más propio a los recuerdos de infancia que esta impresión compleja de alcanzar lo que de más íntimo se posee y al mismo tiempo de estar dominado por algo superior, que parece una fuente de inspiración. No hay misticismo sin transcendencia. Inversamente, no hay transcendencia sin cierto egocentrismo. Quizás, sería necesario buscar la génesis de estos hechos en la situación única del niño pequeño en relación con los adultos que le rodean. La doctrina del origen

26. Véase L. P., p. 57.

filial del sentimiento religioso, nos parece, en este punto, singularmente fuerte.

Para limitarnos al análisis del juego de las canicas, es extremadamente sintomático constatar que son precisamente los pequeños, y no los mayores, los que creen en el origen adulto de las reglas, aunque no sepan practicarlas realmente. Es una creencia análoga a la de las sociedades conformistas, que siempre hacen remontar sus leyes y sus costumbres a una voluntad transcendente. La explicación es siempre la misma: mientras una práctica no es elaborada por la conciencia autónoma, y sigue siendo, por así decirlo, exterior a los individuos, esta exterioridad se simboliza bajo la forma de transcendencia. En el niño, la exterioridad y el egocentrismo son una misma cosa en la medida en que la presión ambiente mantiene el egocentrismo. O sea que si los niños de los estadios inferiores presentan el máximo respeto por las reglas y las creencias más claras en un origen transcendente de estas reglas, no es debido a unas coincidencias fortuitas sino a una lógica interna que es la lógica del respeto unilateral.

Ahora hablaremos del *respeto mutuo* y de las *reglas racionales*. A nuestro entender, existe la misma relación entre el respeto mutuo y la autonomía de la conciencia que entre el respeto unilateral y el egocentrismo. Pero se añade la circunstancia esencial de que el respeto mutuo, más que el respeto unilateral, encuentra el elemento de racionalidad anunciada desde la inteligencia motriz inicial y supera así el episodio marcado por la intervención de la presión y del egocentrismo.

Respecto a los hechos en sí mismos, hemos observado la correlación evidente que une la cooperación a la conciencia de la autonomía. En el momento en que los niños empiezan a someterse verdaderamente a las reglas y practicarlas según una cooperación real, conciben la regla de un modo nuevo: se pueden cambiar las reglas con la condición de ponerse de acuerdo, pues la verdad de la regla no está en la tradición, sino en el acuerdo mutuo y la reciprocidad. ¿Cómo interpretar tales hechos? Para comprenderlos es suficiente con partir de la ecuación funcional que une la presión al egocentrismo y hacer pasar el primer miembro de la ecuación por los valores sucesivos que unen obligación y cooperación. En el punto de partida de esta progresión genética, el niño no tiene noción de su yo: sufre las presiones del ambiente que le rodea y las deforma en función de su subjetividad, pero sin distinguir lo que sobresale de esta última y lo que destaca de las presiones del

ambiente. Así, la regla le parece exterior y de origen transcendente, aunque en realidad le cuesta someterse a ella. En este momento, en la medida en que la cooperación substituye a la obligación, el niño disocia su yo del pensamiento de los demás. Efectivamente, cuando más crece el niño, menos se somete al prestigio del mayor, más discute como igual y mayor ocasión tiene de oponer libremente, por encima de la obediencia, la sugerencia o el negativismo, su propio punto de vista al punto de vista de los demás: a partir de este momento, no sólo descubre la frontera entre el yo y el otro, sino que aprende a comprender a los demás y a hacerse comprender por ellos. La cooperación es, pues, un factor de personalidad si entendemos por personalidad no el yo inconsciente del egocentrismo infantil, ni el yo anárquico del egoísmo en general, sino el yo que se sitúa y se somete, para hacerse respetar, a las normas de la reciprocidad y la discusilón objetiva. De este modo, la personalidad es lo contrario del yo,[27] y esto explica porque el respeto mutuo de dos personalidades es un verdadero respeto, en lugar de confundirse con el mutuo consentimiento de dos «yo» individuales, susceptibles de aliarse en el bien como en el mal. La cooperación es una fuente de personalidad y por tanto las reglas dejan de ser exteriores. Se convierten en factores y productos de la personalidad, según un proceso circular muy frecuente en el desarrollo mental. De este modo la autonomía sucede a la heteronomía.

A través de este análisis vemos como el respeto mutuo da resultados cualitativamente nuevos en relación con los del respeto unilateral. Y sin embargo, éste procede de aquél. En cierto modo, el respeto mutuo es la forma de equilibrio hacia la que tiende el respeto unilateral, cuando las diferencias entre el niño y el adulto, el pequeño y el mayor desaparecen, del mismo modo que la cooperación constituye la forma de equilibrio a la que tiende la presión en las mismas circunstancias. A pesar de esta continuidad hay que distinguir, de hecho, los dos respetos, pues sus productos son tan diferentes como la autonomía y el egocentrismo lo son entre sí.

Además, podemos decir que el respeto mutuo o la cooperación no se realizan nunca de modo total. Son formas de equilibrio no sólo limitadas, sino también ideales. Siempre y en cualquier lugar, el contingente de las reglas y opiniones ambientes pesa en el espíritu individual, en virtud de una presión, aunque sea mí-

27. Véase Ramón FERNANDEZ, *De la personalité*, Au Sans-Pareil (Paris), 1928.

nima, y el niño de 12-14 años, sólo puede en derecho someter todas las reglas a su examen crítico. En el adulto, el hombre más racional, no somete verdaderamente a su «experiencia moral» más que una parte mínima de las reglas a que está sometido: Descartes fue fiel durante toda su vida a su «moral provisional», a pesar de estar deseoso de salir de ella.

Pero lo importante no es que la cooperación se realice totalmente o que permanezca en parte como un ideal de derecho. Psicológicamente, la misma regla constituye una realidad totalmente distinta en el niño de 7 años, que la considera sagrada e intangible, y en el niño de 12 años, que, sin alterarla, sólo la considera válida a partir del mutuo consentimiento. La gran diferencia entre la obligación y la cooperación, o entre el respeto unilateral y el respeto mutuo, es que la primera impone creencias o reglas terminadas, que hay que adoptar en bloque, y la segunda sólo propone un método, método de control recíproco y de verificación en el terreno intelectual, de discusión y justificación en el terreno moral. Poco importa que este método se aplique a la totalidad de las reglas ambientes o a un único aspecto de la conducta: una vez constituida, se aplica a todo, en derecho.

Esta diferencia esencial entre la obligación y la cooperación, la primera que impone reglas totalmente acabadas y la segunda que sólo propone un método de elaboración de las propias reglas, nos permite responder desde ahora a una objeción que surgirá al analizar los productos del respeto mutuo. Si suponemos que el respeto mutuo constituye el factor esencial de la conducta de los niños de 12-13 años, ¿cómo le atribuiremos un efecto propiamente moral? Es fácil imaginar que el mutuo consentimiento es suficiente para explicar la constitución de las reglas del juego, puesto que el interés y el placer del niño le empujan al juego. Pero por lo que respecta a las reglas morales en sí mismas (no mentir, no robar, etc.), ¿por qué el respeto mutuo no empuja a los niños a ponerse de acuerdo en lo que los adultos consideran como el mal? El mutuo consentimiento de una banda de pillastres, cuya actividad colectiva consiste en merodear o jugar malas pasadas a las personas honradas, ¿no es quizás semejante psicológicamente al respeto mutuo de los jugadores de canicas? Pero, sin recordar que, en una misma sociedad de bandidos, puede existir cierto altruismo y cierto honor entre los individuos del grupo, se puede resolver fácilmente esta dificultad. En principio, hay que distinguir, como hemos visto hace un momento, el mutuo consentimiento en general y el respeto mutuo. Puede haber mutuo consentimiento en el vicio, porque nada impide que las tendencias

anárquicas de un individuo converjan con las de otro individuo. Por el contrario, quien dice respeto (esto es cierto, como mínimo para el respeto mutuo), dice admiración por una personalidad en tanto precisamente que esta personalidad se somete a unas reglas. O sea, que no podría haber respeto mutuo más que en lo que los individuos consideran moralidad.

Además, a partir del momento en que hay cooperación (y esto en todos los terrenos tanto morales como intelectuales), hay que distinguir el método y sus resultados, dicho de otro modo, según la profunda expresión de un lógico contemporáneo, la «razón (práctica o teórica) constituyente» y la «razón constituida». O sea que existen dos clases de reglas, las reglas de constitución que hacen posible el ejercicio de la cooperación, y las reglas constituidas que resultan de este ejercicio. Al tratar las reglas del juego ya nos hemos visto llevados a esta distinción. Las reglas del cuadrado, de la «coche», etc., que los niños observan entre los 11 y los 13 años, son reglas «constituidas», debidas al mutuo consentimiento, y que podrían ser transformadas. Por el contrario, la primacía de la justicia sobre la suerte, o del esfuerzo sobre la ganancia fácil, entra dentro de las reglas «constitutivas», pues este «espíritu del juego» es indispensable para toda cooperación. Así mismo, en general, las reglas llamadas morales pueden dividirse en reglas constituidas o costumbres que dependen del consentimiento mutuo y en reglas constitutivas o principios funcionales que hacen posibles la cooperación y la reciprocidad. ¿Estas reglas constitutivas, pueden ser consideradas como el producto del respeto mutuo, ya que son necesarias a su constitución? En este punto sólo hay una diferencia formal: entre el respeto mutuo y las reglas que lo hacen posible, existe un círculo análogo al del órgano y la función. La cooperación es un método, y es difícil imaginar como podría constituirse, sino a través de su propio ejercicio. Ninguna obligación podría determinar su aparición: si el respeto mutuo deriva del respeto unilateral, es, efectivamente, oponiéndose a él.

Por tanto, nos encontramos frente a tres tipos de reglas: la regla motriz, la regla coercitiva, que deriva del respeto unilateral y la regla racional (constituida o constituyente) debida al respeto mutuo. Acabamos de ver cuáles son las relaciones de los dos últimos tipos. Por otra parte sabemos que los dos primeros tipos se suceden. Lo que nos falta ahora es aclarar las relaciones de la regla racional con la regla motriz.

De una manera general, se puede decir que la inteligencia motriz anuncia toda la razón. Pero anuncia algo más que la ra-

zón. El niño no nace ni bueno ni malo, desde el punto de vista tanto moral como intelectual, sino que nace dueño de su destino. O sea que, si bien hay inteligencia en los esquemas de adaptación motriz, también hay juego. La intencionalidad propia de la actividad motriz no es la búsqueda de una verdad, sino la persecución de un resultado objetivo o subjetivo. Triunfar no es alcanzar una verdad.

La regla motriz es pues a la vez una especie de legalidad experimental o de regularidad racional, y un ritual lúdico. Se dirigirá a una o a otra de estas dos direcciones según las circunstancias. O sea que, en el momento en que el lenguaje y la imaginación se añaden al movimiento, el egocentrismo orienta la actividad del niño hacia la satisfacción subjetiva, mientras que la presión adulta impone a la conciencia un conjunto de realidades, en principio, opacas y que permanecen en el exterior. Presión y egocentrismo interponen así entre la inteligencia motriz y la razón, un complejo de realidades que parecen interrumpir la continuidad de la evolución. Entonces a la regla motriz sucede la regla coercitiva, producto social cristalizado que, en el primer momento, contrasta con los productos frágiles e indecisos de la inteligencia motriz inicial, aunque, como hemos visto, el juego egocéntrico prolonga en cierto sentido los tanteos motores anteriores.

Pero, a medida que se elimina la presión a través de la cooperación y el yo queda dominado por la personalidad, la regla racional que se constituye de este modo se beneficia de nuevo de la regla motriz. El juego de los niños de once años, en cierto modo, se encuentra más cerca de la acomodación motriz del niño de un año, en todo lo que tiene de fecundo y realmente experimental, que el juego de los niños de siete años. El chico de once años combina sus golpes como un geómetro y un artista del movimiento, igual que el bebé que hace mecánica con los objetos que manipula e inventa sus reglas como un experimentador. A los seis o siete años, por el contrario, suele negligir este elemento de invención, limitándose a imitar y conservar unos ritos. Pero la inmensa superioridad del jugador de once años sobre el jugador de un año, y quizá era necesario pasar por el período intermediario para llegar aquí, está en que sus creaciones motrices están a cubierto de la fantasía individual. El jugador de once años ha encontrado el esquema de legalidad experimental y de regularidad racional que el bebé practica. Pero en éste, la regla motriz degenera continuamente en ritual lúdico. Aquél, por el contrario, no inventa nada sin la colaboración de sus semejantes. Es libre

de crear, pero con la condición de someterse a las normas de la reciprocidad. El ser motor forma una unidad con el ser social. Se encuentra la armonía a través de la unión de lo racional y la naturaleza, mientras que la presión moral y el respeto unilateral oponen una sobrenaturalidad a la naturaleza y una mística a la experiencia razonada.

Quizá todo esto es excesivo para el juego de las canicas, exclusivamente. Pero, a los ojos del niño, el juego de las canicas equivale a la historia de las religiones y las formas de gobierno. Además es de una admirable espontaneidad. O sea que no era inútil aclarar el juicio de valor moral, en el niño, a través de un estudio preliminar de la conducta social de los niños entre sí.

9. — CONCLUSIONES: II. RESPETO HACIA EL GRUPO O RESPETO HACIA LAS PERSONAS. BÚSQUEDA DE UNA HIPÓTESIS DIRECTIVA

Antes de proseguir nuestro análisis, es conveniente confrontar los resultados obtenidos hasta ahora con las dos hipótesis que hemos presentado sobre la naturaleza psicológica del respeto y de las reglas morales. Si nos negamos a considerar con Kant[28] que el respeto es inexplicable desde el punto de vista de la experiencia, sólo nos quedan dos soluciones: el respeto se dirige al grupo y resulta de la presión del grupo sobre el individuo, o bien el respeto se dirige a las personas y resulta de las relaciones de los individuos entre sí. Una de estas tesis fue defendida por Durkheim, otra por Bovet. Pero todavía no ha llegado el momento de discutir estas doctrinas en sí mismas, sino que debemos, sin anticiparnos en nuestro examen crítico ulterior, dirigirnos a los hechos, elaborar una hipótesis de trabajo que tenga en cuenta todos los puntos de vista posibles. Esto es tanto más indispensable por cuanto, como veremos, la divergencia entre los resultados de estos autores, responde ante todo a diferencias de método: y precisamente, lo que buscamos es un método que nos permita pasar del estudio de las reglas de juego al análisis de las realidades morales impuestas por el adulto. O sea que si ahora abordamos en pocas palabras la cuestión enojosa del individuo y lo social, es sólo desde el punto de vista del método a seguir.

28. KANT, *Fondement de la métaphysique des moeurs*, trad. LACHELIER, p. 116-119. Citado por BOVET, *Année Psychol.*, 1912, p. 103.

En primer lugar, podemos analizar y explicar las reglas en términos objetivos, por cuanto que están ligadas a grupos sociales definidos por su morfología. Con este método, Durkheim proyectó sobre la naturaleza y la evolución de las realidades morales una luz que nadie se atreve a poner en duda. Es suficiente con que los individuos vivan en grupo, para que del propio grupo surjan caracteres nuevos, de obligación y regularidad. La presión del grupo sobre el individuo explicaría así la aparición de esta sensación *sui generis* que es el respeto, origen de toda religión y de toda moral. Efectivamente, el grupo sólo puede imponerse al individuo revistiendo la aureola de lo sagrado y provocando un sentimiento de obligación moral. O sea, que la regla no es más que la condición de existencia del grupo social, y, si la regla resulta obligatoria para la conciencia, es porque la vida en común transforma esta conciencia en su propia estructura inculcándole un sentimiento de respeto.

Es admirable, en este sentido, constatar que incluso los grupos flotantes como las sociedades de niños, y grupos cuya actividad esencial es el juego, constituyen sus reglas y son reglas que imponen el respeto a las conciencias individuales. Además, es chocante constatar lo estables que son estas reglas, en líneas generales o en su espíritu, a través de generaciones sucesivas y el grado de sutileza y estilización a que han llegado.

Pero, tal como acabamos de ver, las reglas, a medida que la vida social infantil se desarrolla, no permanecen idénticas a sí mismas desde el punto de vista de la naturaleza del respeto, a pesar de que el contenido material pueda ser constante: para los pequeños, la regla es una realidad sagrada porque es tradicional; para los mayores, la regla depende del acuerdo mutuo. Los dos polos de esta evolución son: heteronomía y autonomía. ¿El método durkheimiano permite la explicación de tales hechos?

Nadie ha sentido y analizado más profundamente que Durkheim la evolución y la desaparición del conformismo obligatorio. En las sociedades de tipo segmentario, nos dice Durkheim, el conformismo llega a su grado máximo: cada unidad social está encerrada en sí misma, todos los individuos son idénticos, exceptuando las diferencias debidas a la edad, y de este modo la tradición pesa con todo su peso sobre la conciencia de cada cual. Por el contrario, a medida que las sociedades aumentan de volumen y densidad, se rompen las barreras entre clanes, a partir de esta fusión se borran los conformismos locales, los individuos escapan a la vigilancia de los suyos; y sobre todo, la división del trabajo social, que resulta necesariamente de este aumento de

densidad, diferencia psicológicamente a los individuos, dando lugar a la formación de personalidades propiamente dichas y al individualismo. La heteronomía y la autonomía de las conciencias están en correlación con la morfología y el funcionamiento del conjunto del grupo.

¿Podemos aplicar este análisis a nuestras sociedades de niños? En muchos aspectos sí. Existe un parentesco entre la solidaridad segmentaria o mecánica y las sociedades de niños de 5 a 8 años. En estos grupos temporarios y aislados entre sí, como en los clanes organizados, el individuo no está diferenciado. La vida social y la vida individual forman una misma cosa. La sugestión y la limitación son todopoderosas. Los individuos son semejantes entre sí, exceptuando las diferencias de prestigio debidas a la edad. La regla tradicional es coercitiva, el conformismo es obligatorio.

Para explicar la desaparición progresiva del conformismo con la edad, podemos recordar algunos de los factores definidos por Durkheim. Podemos comparar al aumento de volumen y densidad de los grupos sociales, y a la liberación de los individuos que resulta de este fenómeno, el hecho de que nuestros hijos, al crecer, participen en número creciente de las tradiciones locales. Efectivamente, el jugador de canicas de diez o doce años descubre que existen otras formas que aquellas a las que él está habituado, conoce a otros niños de otras escuelas que lo liberan de su conformismo estrecho, y así se establece una fusión entre clanes que hasta aquel momento estaban más o menos aislados. Por otra parte, al crecer, el niño escapa progresivamente a su círculo de familia, y, como asimila las reglas del juego a los deberes prescritos por los adultos, en un principio, cuanto más escape al conformismo familiar, más se transformará su conciencia de la regla.

Pero, si podemos comparar todos estos hechos al aumento de la densidad y volumen de las sociedades, es únicamente desde el punto de vista de la disminución gradual de la vigilancia de que son objeto los individuos. Dicho de otro modo, el hecho principal, en la evolución de las reglas del juego, es que el niño está cada vez menos dominado por los mayores y las sociedades de los «viejos». Entre niños, la división progresiva del trabajo social es prácticamente inexistente: las diferenciaciones que pueden surgir son sólo psicológicas y no son ni económicas ni políticas. Así pues, si en cierto sentido hay una evolución de las sociedades de niños del tipo segmentario al tipo organizado, y una evolución correlativa del conformismo a la cooperación indivi-

dualista o de la heteronomía a la autonomía, este proceso, incluso pudiendo describirse en términos objetivos y sociológicos, debe ser ante todo atribuido a la morfología y a la actividad de las clases de edad de la población.

En otros términos, el factor principal de conformismo obligatorio en los pequeños no es más que el respeto por la edad: respeto por los mayores y sobre todo por los adultos. Y si, en un momento dado, la cooperación sucede a la presión o la autonomía al conformismo, es porque, al crecer, el niño escapa progresivamente a la vigilancia de los mayores. Por lo que respecta al juego de las canicas, hemos podido observar claramente que los niños de 11 a 13 años ya no tienen mayores en el juego, puesto que éste termina al salir de la escuela primaria. Pero, incluso independientemente de este hecho particular, el niño de esta edad se siente cada vez más igual a los adolescentes y se libera interiormente de la presión adulta, cosa que da lugar a las transformaciones de su conciencia moral. No cabe ninguna duda de que este fenómeno es propio de nuestras civilizaciones y, por consiguiente, es conforme al esquema durkheimiano: en nuestras sociedades, el niño de trece años escapa al círculo familiar y entra en contacto con un número cada vez más amplio de círculos sociales que amplían su conciencia, mientras que, en las sociedades llamadas primitivas, la adolescencia es la edad de la iniciación, o sea de la presión moral más potente, y, al envejecer, el individuo se vuelve cada vez más dependiente. Pero, si no consideramos más que nuestras sociedades, nos damos cuenta de que la cooperación constituye, en definitiva, el fenómeno social más profundo, el mejor basado psicológicamente: a partir del momento en que el individuo escapa a la presión de la edad, tiende a la cooperación como a la forma normal de equilibrio social.

En definitiva, y sin buscar por el momento más que una hipótesis de trabajo, la dificultad metodológica del durkheimismo, respecto a la cuestión de las variedades de respeto, creemos que es la siguiente: Durkheim razona como si las diferencias de edad o de generación no tuvieran importancia. Supone individuos homogéneos y sólo busca la repercusión de los distintos modos posibles de agrupación sobre su conciencia. Todo lo que descubre de este modo es profundamente justo, pero incompleto: es suficiente con imaginar una sociedad en la cual todos los individuos tuvieran la misma edad, una sociedad formada por una sola generación indefinidamente prolongada, para entrever el significado inmenso de las relaciones entre adultos y niños. ¿Una sociedad de este tipo, conocería el conformismo obligatorio? ¿Conocería la

religión o las religiones que creen en la transcendencia? ¿En estos grupos, podríamos observar un respeto unilateral y su repercusión sobre la conciencia moral? Nos limitaremos a plantear estas cuestiones. Tanto si las resolvemos en un sentido como en otro, no cabe duda de que habría que oponer, más de lo que se hace en general, la cooperación y la presión social, pues ésta resulta quizá simplemente de la presión de unas generaciones sobre otras, mientras que aquélla constituye la relación social más profunda y la más importante para la elaboración de las normas racionales.

Esta influencia de la edad nos conduce a un segundo punto de vista posible sobre la psicología de las reglas, el de M. Bovet. Por principio y por método, M. Bovet no conoce más que individuos. Pero en lugar de comprometerse en una estéril discusión sobre los límites de lo social y lo individual, M. Bovet reconoce que el respeto, la conciencia de la obligación y la constitución de las reglas suponen la interacción de dos individuos por lo menos. A nuestro entender es en esto, precisamente, que el método de M. Bovet es paralelo y no opuesto al de Durkheim: el verdadero conflicto hay que situarlo, efectivamente, entre los que quieren explicar la conciencia moral a través de los procesos puramente individuales (costumbre, adaptación biológica, etc.) y los que admiten la necesidad de lo interindividual. Una vez admitido que para que se desarrolle una realidad moral hay que considerar por lo menos dos individuos, importa poco que se describan los hechos en términos objetivos, con el durkheimismo (por lo menos tal como éste quiso ser), o que se describan en términos de conciencia.[29] Bovet se pregunta: ¿Cómo aparece la conciencia del deber? Son necesarias dos condiciones, y su unión es suficiente. 1.° Es necesario que un individuo reciba consignas de otro individuo; la regla obligatoria es pues psicológicamente diferente del hábito individual o de lo que hemos llamado la regla motriz. 2.° Es necesario que el individuo que recibe la consigna la acepte, es decir, respete a aquél del que emana la consigna. En este sentido, M. Bovet se opone a la doctrina kantiana, considerando el respeto como un sentimiento que se dirige a las personas y no a la regla como tal: lo que nos incita a respetar a un individuo no es el carácter obligatorio de la regla prescrita por este individuo, sino que lo que nos hace considerar obligatoria la regla prescrita es el respeto que sentimos por este individuo.

29. Véanse las observaciones decisivas de R. LACOMBE (*Le métode sociologique de Durkheim*), d'ESSERTIER (*Psychologie et sociologie*), Paris, Alcan, y muchos otros.

Por lo que respecta al niño, la aparición del sentimiento del deber se explica de la manera más simple por el hecho de que los mayores (en el juego) o los adultos (en la vida) imponen consignas y el niño respeta a sus mayores y a sus padres.

Es evidente que nuestros resultados confirman absolutamente este punto de vista. Antes de la intervención de los adultos y los mayores, existen en el niño ciertas reglas que hemos llamado reglas motrices, pero no son imperativas: no constituyen un deber, sino que son simplemente regularidades espontáneas. A partir del momento, por el contrario, en que el niño ha recibido de sus padres un sistema de consignas, las reglas y, en general, el orden del mundo, se le presentan como moralmente necesarios. Además, a partir del momento en que sigue el ejemplo de sus mayores jugando a las canicas, el pequeño adopta estas sugerencias y considera las nuevas reglas así descubiertas como sagradas y obligatorias.

Pero el problema que se plantea, y que M. Bovet anunció y denunció claramente, es el de saber cómo esta moral del deber permitirá la aparición de la moral del bien.

El problema es doble. En primer lugar, la conciencia primitiva del deber es esencialmente heterónoma, puesto que el deber no es más que la aceptación de las consignas recibidas del exterior. Así pues, M. Bovet se pregunta: ¿Cómo puede el niño discernir un «buen» y un «mal» respeto, y, después de admitir sin distinción todos los preceptos del ambiente que le rodea, cómo puede escoger y constituir una jerarquía de valores? En un lenguaje exactamente paralelo al de Durkheim cuando éste describe el efecto de los aumentos de densidad social en la conciencia de los individuos, M. Bovet invoca los cruces de influencias e incluso las contradicciones de las consignas impuestas: el niño, dividido entre varias corrientes divergentes, apela necesariamente a su razón para unificar la materia moral. En esto ya existe cierta autonomía, pero como la razón no crea deberes nuevos y se limita a escoger entre las consignas recibidas, esta autonomía es relativa. En segundo lugar, junto a la conciencia del deber, hay que distinguir, según M. Bovet, una conciencia del bien, conciencia de lo atractivo, ya no de lo obligatorio, y conciencia plenamente autónoma. Contrariamente a Durkheim, que, reconociendo la misma dualidad entre el bien y el deber, se esforzó por conducir a ambos a la misma causa eficiente (la presión del grupo sobre la conciencia individual), M. Bovet deja la cuestión abierta, e intencionalmente abierta.

A nuestro entender, es aquí donde debe intervenir la función del respeto mutuo. Sin salir de la hipótesis de M. Bovet, según la cual los sentimientos morales están relacionados con el respeto que los individuos sienten unos por otros, se pueden distinguir diferentes tipos de respeto. Nos parece indudable que, durante el desarrollo mental del niño, el respeto unilateral o respeto del pequeño por el mayor, tiene un papel esencial: el que hace aceptar al niño todas las consignas transmitidas por los padres y que representa el gran factor de continuidad entre las generaciones. Pero también nos parece evidente, a través de los resultados obtenidos hasta el momento y los hechos que analizaremos a continuación, que, con la edad, el respeto cambia de naturaleza. En la medida en que los individuos deciden —objetiva o subjetivamente, esto importa poco—, las presiones que ejercen unos sobre otros, se vuelven colaterales. Y las intervenciones de la razón, que M. Bovet apuntó para explicar la autonomía adquirida por la moral, responden precisamente a esta cooperación progresiva. Nuestros estudios anteriores nos han llevado a admitir que las normas racionales y, en particular, esta norma tan importante que es la reciprocidad, fuente de la lógica de las relaciones, sólo pueden desarrollarse en y por la cooperación. Tanto si la cooperación es una causa como si es un producto de la razón, o ambas cosas a la vez, la razón necesita de la cooperación en la medida en que ser racional consiste en «situarse» para someter lo individual a lo universal. El respeto mutuo se nos presenta, pues, como la condición necesaria para la autonomía bajo su doble aspecto intelectual y moral. Desde el punto de vista intelectual, libera al niño de las opiniones impuestas, en provecho de la coherencia interna y del control recíproco. Desde el punto de vista moral, substituye las normas de autoridad por esta norma inmanente a la acción y a la conciencia que es la reciprocidad en la simpatía.

En definitiva, tanto si nos colocamos en el punto de vista de Durkheim como en el de M. Bovet, debemos distinguir, para dar cuenta de los hechos, dos grupos de realidades sociales y morales: presión y respeto unilateral por una parte, cooperación y respeto mutuo por otra. Ésta es la hipótesis que nos guiará en el resto de la obra, y nos conducirá a disociar, en las opiniones morales del niño, dos sistemas de origen distinto. Tanto si describimos los hechos en términos de morfología social como desde el punto de vista de la conciencia — que constituyen, repitámoslo, dos lenguajes paralelos y no contradictorios —, no podemos reducir simplemente los efectos de la cooperación a los de la presión o el respeto unilateral.

II. La presión Adulta y el realismo moral[1]

En nuestro análisis de las reglas del juego, nos hemos dado cuenta de que el niño empieza considerando las reglas no sólo como obligatorias, sino también como intangibles y que deben ser conservadas al pie de la letra. Además, hemos entrevisto que esta actitud resultaba de la presión ejercida por los mayores sobre los pequeños y de la presión de los adultos, lo cual hace que las reglas del juego se parezcan a deberes propiamente dichos.

Ahora vamos a proseguir con el estudio de este problema del respeto unilateral o de los efectos de la presión adulta, estudiando directamente la forma en que el niño concibe sus deberes y los valores morales en general. Pero, frente a la inmensidad del tema, intentaremos limitar lo más posible nuestro campo y nos limitaremos al aspecto de la cuestión que quizás ha llamado menos la atención: el propio juicio moral.

Hasta ahora hemos podido observar a la vez los hechos de fuera y los de dentro: de este modo hemos analizado la práctica de la regla y la conciencia de la regla. De ahora en adelante, frente a las dificultades técnicas considerables que representa el estudio de las relaciones entre niños y adultos, tendremos que limitarnos a la conciencia de la regla e incluso al elemento más cristalizado y menos teórico, por oposición a los juicios que intervienen en la propia experiencia. Pero si podemos limitarnos a este problema especial, es gracias a que numerosos trabajos nos han enseñado lo que es la práctica de las reglas morales y qué son los conflictos de conciencia en el niño. El estudio de la mentira, por ejemplo, fue particularmente profundo. Estas investigaciones

1. Con la colaboración de M. N. Maso.

equivalen, pues, a la descripción que acabamos de hacer de la práctica de las reglas, en el terreno del juego, y es natural que nos limitemos desde aquel momento al estudio de las opiniones del niño respecto a tales conductas: opiniones respecto a la mentira, la veracidad, etc.

Comparando las opiniones morales del niño con lo que sabemos de su comportamiento en los terrenos correspondientes, vamos a intentar demostrar que, conforme a las conclusiones adoptadas para las reglas del juego, las primeras formas de la conciencia del deber en el niño son esencialmente formas de heteronomía. En este sentido, utilizaremos de nuevo nuestras hipótesis sobre las relaciones de la heteronomía con el egocentrismo. Efectivamente, hemos visto que la heteronomía no era suficiente para transformar la conciencia y que entre la obligación y el egocentrismo se llegaba fácilmente a un compromiso. A través del estudio de los efectos de la presión adulta, llegaremos en cierta medida a este resultado. Finalmente, hemos visto que la cooperación era necesaria para la conquista de la autonomía moral. Pero esta hipótesis sólo podría demostrarse analizando de cerca la forma en que, en un momento dado, el niño asimila y adopta las reglas morales.

En este capítulo estudiaremos ante todo los efectos de la presión moral, planteando ya algunos temas para el esbozo ulterior de la cooperación. Pero la presión moral está muy cerca de la presión intelectual, y el absoluto literal que el niño concede más o menos a las reglas recibidas desde fuera, se parece de cerca, como veremos, a las actitudes que adopta frente al lenguaje o las realidades intelectuales impuestas por el adulto. Así pues, podemos utilizar esta analogía para fijar nuestro vocabulario y hablar de un *realismo moral* para designar lo análogo, en el terreno de los juicios de valor, de lo que son el «realismo nominal» e incluso el verbalismo o realismo conceptual en el terreno de la razón teórica. Además, igual que el realismo en general (en el sentido en que hemos tomado este término en nuestras investigaciones precedentes: véase R. M., 1.ª Parte) resulta a un tiempo de una confusión entre lo subjetivo y lo objetivo (o sea del egocentrismo) y de la presión intelectual del adulto, el realismo moral resulta de la interferencia de estas dos clases de causas.

O sea que llamaremos *realismo moral* a la tendencia del niño a considerar los deberes y los valores que se relacionan con ellos, como subsistentes en sí mismos, independientemente de la conciencia y como obligatoriamente impuestos, sean cuales fueren las

circunstancias en que se halle el individuo. El realismo moral comporta por lo menos tres caracteres.

En primer lugar, para el realismo moral, el deber es esencialmente heterónomo. Cualquier acto que responda a una obediencia a la regla o una obediencia a los adultos, sean cuales sean las consignas que prescriban, es bueno; cualquier acto no conforme a las reglas, es malo. O sea que la regla no es una realidad elaborada por la conciencia, ni siquiera juzgada o interpretada por la conciencia: se da acabada, exteriormente a la conciencia; además se concibe como revelada por el adulto e impuesta por éste. El bien se define, pues, rigurosamente a través de la obediencia.

En segundo lugar, para el realismo moral, la regla debe ser observada al pie de la letra y no en espíritu. Este carácter se desprende del precedente. Sin embargo se puede concebir una moral de la heteronomía que insiste en el espíritu de las reglas más que en su contenido material. Pero esta actitud ya no es realista: tiende a la racionalidad y a la interioridad. Por el contrario, al iniciarse la evolución moral del niño, la presión adulta produce una especie de realismo del detalle, del que veremos varios ejemplos.

En tercer lugar, el realismo moral lleva consigo una concepción objetiva de la responsabilidad. Incluso podemos decir que el realismo se reconoce a partir de este criterio, pues una actitud de este tipo en presencia de las cuestiones de responsabilidad, es más fácil de discernir que las dos anteriores. Concibiendo las reglas al pie de la letra y definiendo el bien sólo a través de la obediencia, el niño empezará, efectivamente, por evaluar los actos no en función de la intención que los ha desencadenado, sino en función de su conformidad material con las reglas planteadas. De aquí proviene la responsabilidad objetiva, cuyas manifestaciones más claras se darán en el juicio moral del niño.

1. — DEL MÉTODO

Antes de pasar al análisis de los hechos, es conveniente discutir en pocas palabras el método empleado. El único método adecuado en el estudio de los hechos morales consiste seguramente en seguir de cerca el mayor número posible de casos individuales. Los análisis más provechosos se consiguen con los niños difíciles que los padres envían o deberían enviar a las consultas médico-pedagógicas. Además, y sobre todo, la educación en la familia plantea continuamente los problemas prácticos más desconcertantes. Desgraciadamente, su solución no depende sólo del

«sentido común» de los padres, ya que la técnica pedagógica necesaria para resolverlos es, en muchos aspectos, el mejor instrumento de análisis del psicólogo. O sea que, a continuación, nos esforzaremos por considerar válidos los resultados no contradictorios con lo que da la observación en familia.

Pero, igual que para las representaciones de orden intelectual, si bien la observación pura es el único método seguro, sólo permite la adquisición de hechos fragmentarios y poco numerosos. Por lo tanto consideramos necesario completarlos con observaciones de los niños en la escuela. Seguidamente hablaremos de estos interrogatorios y dejaremos para más adelante la publicación de las observaciones realizadas con nuestros propios hijos. Pero, si bien a pesar de las dificultades que presenta, el interrogatorio es relativamente fácil, en el terreno moral trata de realidades en cierto modo indirectas. Se puede hacer razonar a un niño sobre un problema físico o lógico. De este modo, nos encontramos frente a un pensamiento en acción, si bien no se trata de un pensamiento espontáneo del niño. Por el contrario, no es posible hacer actuar a un niño en un laboratorio para disecar su conducta moral. Un problema moral sometido a un niño está mucho más lejos de su práctica moral que un problema intelectual de su práctica lógica. El laboratorio sólo permite el análisis de una realidad que se hace en el terreno de las reglas del juego. Por lo que respecta a las reglas morales que el niño recibe del adulto, es imposible imaginar una investigación directa a través de un interrogatorio. Por lo tanto, intentaremos estudiar no el acto, sino simplemente el juicio de valor moral. Dicho de otro modo, analicemos no las decisiones del niño, ni siquiera los recuerdos de sus acciones, sino la forma en que valora tal o cual conducta.

Pero estamos frente a una nueva dificultad. Estas conductas que presentaremos al niño para que las juzge, no podremos hacérselas captar concretamente, del mismo modo que se pone entre sus manos un lote de canicas o un material mecánico. Sólo podremos describírselas por medio de una explicación. O sea que el método que vamos a emplear es muy indirecto. Hacer decir al niño lo que piensa de las acciones que se le explican simplemente ¿tiene alguna relación con la moral infantil? Por una parte, es posible que lo que el niño piensa de la moral no tenga relación precisa con lo que hace y lo que siente de lo concreto de sus experiencias: de este modo, en los niños de 5 a 7 años, el interrogatorio respecto al juego de las canicas nos permitió descubrir una extraña discordancia entre la práctica real de las reglas y la reflexión sobre la regla. Por otra parte, es posible que lo que el

niño comprende de las historias propuestas no tenga ninguna relación con lo que pensaría si fuera testigo directo de estas mismas escenas.

No intentemos resolver estas dificultades de método con algunas consideraciones *a priori*. Intentemos simplemente subrayarlas y destriar el interés teórico de los propios problemas que plantean. Efectivamente, estamos frente a cuestiones generales, relativas a las relaciones del juicio moral con la práctica efectiva del pensamiento —tanto si éste es moral como si es intelectual, esto tiene poca importancia—. Es cierto que las investigaciones sobre la inteligencia son más fáciles que las investigaciones sobre la moral, pero esto es cierto para el funcionamiento del pensamiento, no para su contenido. Cuando para estudiar el contenido nos vemos obligados, tal como hemos hecho en los trabajos anteriores, a preguntar al niño sobre sus propias creencias, el problema es el mismo. O sea que la cuestión puede enunciarse del modo siguiente: el pensamiento verbal, es decir, el pensamiento que trabaja con representaciones evocadas por medio del lenguaje y no con cosas percibidas durante la acción, ¿consiste en una toma de conciencia (con, desde luego, la posibilidad de deformaciones sistemáticas diversas) del pensamiento real y espontáneo, o no mantiene con ésta relaciones definidas?

Sea cual sea la solución, el problema es esencial para la psicología humana: tanto si el hombre es un hacedor de discursos cuyas palabras no tienen relación con sus acciones verdaderas, como si necesita formularse para ser, ésta es una cuestión importante. O sea, que para resolverla, entre otras cosas, hay que estudiarla en el niño. El niño tiene, igual que nosotros, un pensamiento verbal superpuesto a su pensamiento activo. Pero no sólo inventa historias durante sus interrogatorios. Se las cuenta a sí mismo continuamente, y es relativamente fácil probar que las historias inventadas durante las experiencias psicológicas son análogas en líneas generales a las historias espontáneas (hemos podido demostrar, por ejemplo, que los resultados obtenidos al interrogar al niño sobre diferentes aspectos de su representación del mundo corresponden, en general, a lo que descubre la observación directa, y en particular el análisis de los «porqué»). Pero el problema subsiste y se trata de saber qué es el pensamiento verbal del niño en relación con su pensamiento concreto y activo.

En moral, el problema es de un interés especial. Además, las dificultades del método que vamos a emplear deben dar lugar a un examen sistemático, no para terminar con un rechazo o una justificación de este método (cualquier método que concluye en

resultados constantes es interesante, y el significado de estos resultados debe discutirse), sino para contribuir al enunciado preciso del problema de las «teorías morales».

Partamos del adulto. Por una parte, existen autores que consideran indispensable codificar las normas, o por lo menos reflexionar sobre la naturaleza de la acción moral. Estos autores admiten, pues, con o sin discusión, el postulado de que hay una relación entre la reflexión moral y la práctica, bien porque aquélla sirve de reflexión a ésta, bien porque la reflexión constituye una toma de conciencia de la acción. Por otra parte, hay hombres cuya actividad personal puede quedar al abrigo de toda crítica, pero que no creen en «la moral». Kant o Durkheim constituyen los representantes típicos de la primera tendencia, Pareto es el autor contemporáneo más representativo de la segunda.[2] Para este último, sólo existen acciones, lógicas algunas de ellas y las otras no lógicas, es decir, instintivas o teñidas de afectividad; en un terreno totalmente distinto, hay que añadir a esto una especie de parloteo inconsistente destinado a reforzar la acción pero cuyo contenido puede estar desprovisto de todo significado inteligible. Este parloteo — «derivaciones» multiformes y arbitrarias basadas en los «residuos» afectivos de las acciones no lógicas —, son las teorías morales.

Así pues, la cuestión estriba en saber si lo que nos dirán los niños, comparado con su conducta real, constituye una toma de conciencia o una «derivación»: reflexión (en el sentido etimológico) o psitacismo... No resolveremos totalmente el problema. Sólo puede zanjarse a partir de la observación directa. Pero para que ésta pueda servir de instancia última, es necesario saber previamente qué son las ideas verbales del niño sobre la moral. Por ello consideramos útil nuestra encuesta, sea cual sea el significado futuro de estos resultados. Por lo demás, el estudio de las reglas del juego, al que nos hemos dedicado en el capítulo anterior, proporciona ya la más preciosa de las indicaciones: en líneas generales podemos decir que, en este terreno, encontramos cierta correspondencia — definible, aunque no simple — entre los juicios de los niños sobre las reglas y la práctica de éstas.

Prosigamos nuestro análisis del problema. En primer lugar, podemos preguntarnos cuáles son las relaciones existentes entre el juicio de valor y el propio acto moral. Nos encontramos con un niño que considera perfectamente legítimo explicarle a su

2. *Traité de sociologie générale*, 2 vol.

padre las tonterías que su hermano ha hecho. Por el contrario, otro niño responde que, aunque el padre lo pregunte, es «malo» explicarlo: es mejor «decir algo en broma» que castigar a un hermano. El problema que se plantea es saber si, en la práctica, estos dos niños habrían considerado realmente válidas las conductas que preconizaban verbalmente.

Aquí hay que prevenir un equívoco. Ciertos experimentadores han intentado medir el valor moral de un niño por medio de un test de juicio moral. Mlle. Descoeudres,[3] por ejemplo, mantuvo el punto de vista de que un niño que juzga correctamente el valor de las acciones que se le explican, es, en líneas generales, mejor que un niño cuyo juicio moral es poco agudo. Es posible. Pero también podemos imaginar que la inteligencia es suficiente para afirmar la evaluación de los actos, sin que el niño esté, por ello, inclinado a la buena acción. En este sentido, un sinvergüenza inteligente podrá responder mejor que un niño bueno pero poco dotado. Además, ¿cómo clasificará el psicólogo a los niños según su valor moral, incluso si utiliza la escala del sentido común? Tal clasificación, posible en los casos extremos, corre el riesgo de ser muy imprecisa en los casos medios, que son, precisamente, los únicos en que sería interesante saber si se pueden utilizar, para conocer al niño, los tests de juicio moral.

Pero, junto a esta cuestión que no nos interesa ahora, podemos preguntarnos si el juicio de valor enunciado por el niño durante el interrogatorio corresponde al juicio de valor que el mismo niño realizaría en la acción, independientemente de la decisión afectiva de que es capaz. Un niño, por ejemplo, considera durante el interrogatorio que la mentira *a* es más grave que la mentira *b*. Tanto si este niño es o no mentiroso en su vida de cada día, es decir, si practica o no lo que él llama el bien, nos preguntamos simplemente si, en la acción, continuará considerando la mentira *a* como más grave que la mentira *b*. No nos preguntamos cómo pone en práctica esta moral (ya hemos visto en el juego de las canicas que un respeto místico por la regla puede ir unido a una aplicación egocéntrica de esta misma regla), sino que nos interesa saber si considera el bien y el mal en la propia práctica de los actos. Nosotros nos proponemos abordar el problema únicamente desde este punto de vista, para

3. A. Descoeudres, Sur le jugement moral, *L'intermédiaire des éducateurs*, II, p. 54 (1914).

saber si los juicios de valor enunciados durante los interrogatorios corresponden o no a las evaluaciones del pensamiento moral real.

En este sentido, es posible que haya una correlación entre el juicio de valor verbal o teórico y las evaluaciones concretas que se operan en la acción (independientemente de la cuestión de saber si estas evaluaciones van o no seguidas de evaluaciones adecuadas). A menudo hemos observado en el terreno intelectual que el pensamiento verbal del niño consiste en una toma de conciencia progresiva de los esquemas construidos a través de la acción. Simplemente, el pensamiento verbal está rezagado, en tales casos, respecto al pensamiento concreto, puesto que se trata de construir simbólicamente y en un terreno distinto, las operaciones ya ejecutadas anteriormente. De este modo algunas dificultades, ya superadas en el plano de la acción, reaparecen, o duran simplemente, en el terreno verbal: hay un «desfase» entre las fases verbales y las fases concretas del mismo proceso. O sea que podría ser que, en el terreno moral, hubiera simplemente un desfase entre el juicio de valor teórico y las evaluaciones concretas del niño, y que el primero consistiera en una toma de conciencia adecuada y progresiva de las segundas. Por ejemplo, veremos niños que, en el terreno verbal, no tienen en cuenta las intenciones para evaluar los actos (responsabilidad objetiva). Pero, cuando se les piden explicaciones de conductas personales, se puede observar que, en circunstancias vividas, tienen en cuenta perfectamente las intenciones que están en juego. En tal caso, puede ser que el juicio moral teórico simplemente vaya rezagado respecto al juicio moral práctico y represente, de manera adecuada, un estadio actualmente superado en el terreno de la acción.

Pero también puede ser que no haya ninguna relación. La teoría moral del niño no sería más que simple parloteo, sin relación con sus evaluaciones concretas. Además —y esta eventualidad es todavía más importante en el terreno moral que en el terreno intelectual—, puede ser que el niño preguntado responda según el esquema del adulto y no según su propio esquema. Entendámonos: es cierto que, en la mayoría de los casos, el niño es sincero mientras dura la experiencia. Pero puede pensar que lo que se espera de él es una lección de moral más que una reflexión original sobre la forma en que él concibe las cosas. Por ejemplo, hemos encontrado niños de 10 años que afirmaban el valor moral del acto de «chivatar»; pero, cuando se dieron cuenta de que no estábamos totalmente convencidos, cambiaron

de postura. De este modo enmascaraban su pensamiento real, incluso a sus propios ojos, con el deseo momentáneo de enunciar preceptos morales satisfactorios para el adulto. Es cierto que sólo los mayores presentaron tales reacciones. Pero esto no indica que los pequeños no disocien su propio pensamiento de lo que oyen decir constantemente a sus padres y sus maestros. El pensamiento verbal del niño, hasta los 10-11 años, ¿no es acaso esencialmente una repetición o una deformación del pensamiento adulto, sin relación con las evaluaciones reales del niño en la práctica de su conducta?

Para resolver esta cuestión podemos apelar a lo que aprendimos con nuestra encuesta sobre el juego de las canicas. Por una parte, pudimos observar cómo los niños practicaban las reglas y evaluaban sus deberes de jugadores durante la acción. Por otra parte, llegamos a recoger, respecto a estas mismas reglas, algunas teorías morales manifiestamente inventadas por el niño en aquel mismo instante y que descansaban sobre juicios morales totalmente teóricos. Por tanto, repitámoslo, encontramos una correspondencia, sino simple, por lo menos bien definible, entre la acción y la teoría del niño. A la práctica egocéntrica de la regla, que va unida a un sentimiento de respeto hacia el mayor y el adulto, le corresponde un juicio teórico que hace de la regla una realidad mística y transcendente. En este primer caso, el juicio teórico no corresponde a la misma acción, sino a los juicios que la acompañan: pero es natural, puesto que el egocentrismo es inconsciente, mientras que el respeto al que el niño se cree sometido durante su acción es sólo consciente.

A la práctica racional de la regla, que va unida al respeto mutuo, corresponde un juicio teórico que atribuye a la regla un carácter de autonomía total. De este modo vemos cómo, en el terreno del juego por lo menos, el juicio teórico corresponde al juicio práctico, lo cual no significa que el juicio teórico traduzca la acción real del niño, sino que corresponde, en líneas generales, a los juicios que el niño efectúa en el mismo momento de realizar la acción. Como máximo hay que admitir que el juicio verbal va retrasado respecto al juicio efectivo: la noción de autonomía se presenta de este modo en el niño con un año de retraso, aproximadamente, en relación con el ejercicio de la cooperación y la conciencia práctica de la autonomía.

Por lo que respecta a los terrenos que vamos a abordar ahora (la mentira, la justicia, etc.), podemos hacer la hipótesis de que el juicio verbal y teórico del niño corresponde, en líneas generales, a los juicios concretos y prácticos que el niño ha po-

dido realizar durante sus acciones en los años anteriores al interrogatorio. Sin ninguna duda, el pensamiento verbal se encuentra retrasado respecto al pensamiento activo, pero creemos que sigue teniendo relación con los estadios ya superados de este pensamiento activo. El porvenir nos demostrará si esta hipótesis es demasiado arriesgada. Sea como sea, el pensamiento verbal, tanto si es moral como si es intelectual, merece el estudio más atento. Efectivamente, no es especial en el niño, y en el adulto reviste una importancia considerable en el mecanismo de la vida social: la obra de Pareto lo certifica suficientemente.

Finalmente, hay que tener en cuenta, por lo que respecta a nuestros niños, que sus evaluaciones verbales no se refieren a actos de los que han sido testimonios o autores, sino a explicaciones que se les hacen. O sea que la evaluación del niño será, por así decirlo, verbal en segundo grado. El psicólogo Fernald [4] intentó paliar este inconveniente por medio del procedimiento siguiente: Explica a los niños dos o más historias y les pide simplemente que las clasifiquen. Mlle. Descoeudres, aplicando este método, somete, por ejemplo, cinco mentiras a los niños para que las clasifiquen por orden de gravedad. De modo general, es el procedimiento que nosotros emplearemos, naturalmente, sin que esto nos impida, una vez terminada la clasificación, conversar libremente con el niño para captar las razones de sus evaluaciones.

Pero hay que ser muy prudentes para evitar las posibles complicaciones. Creemos que es imposible, por ejemplo, explicar al niño más de dos historias a la vez. Cuando se encuentra frente a una serie, la clasificación supone un esfuerzo de inteligencia y de memoria que no tiene nada que ver con la evaluación moral: entonces el sujeto olvida tres de las cinco historias, compara las historias de dos en dos, al azar, y el resultado final es poco interesante. Además, nos dimos cuenta rápidamente de que, al utilizar las historias habituales, su estilo superaba en mucho la comprensión completa del niño. Cuando se hace psicología, hay que hablar a los niños igual que ellos se hablan a sí mismos, sino la prueba de evaluación moral se convierte en una prueba de inteligencia o de comprensión verbal.

Pero, a pesar de todas las precauciones que tomaremos, subsiste un problema: si el niño fuera testimonio de las escenas que se le explican, ¿las consideraría de la misma manera? Creemos

4. FERNALD, *Amer. Journ. of Insanity,* abril 1912.

que no. Concretamente, en los hechos, el niño no se halla frente a actos no aislados, sino a resultados de personalidades globales que le atraen o le repugnan. Capta las intenciones por intuición directa y no podría abstraerlas. Tiene en cuenta, con mayor o menor justicia, las circunstancias agravantes o atenuantes. Por ello las narraciones personales del niño suelen dar lugar a otras evaluaciones que las narraciones propuestas por el experimentador. Pero, repitámoslo, las observaciones obtenidas referentes a las explicaciones quizás sólo se hallan algo rezagadas respecto a las evaluaciones directas.

Como conclusión, los resultados del método tienen bastante interés, a nuestro entender. Efectivamente, son relativamente constantes y, sobre todo, evolucionan según la edad con cierta regularidad. Todo lo que antes hemos dicho sobre los criterios del buen interrogatorio clínico (R. M. Introd), se aplica aquí. Además, creemos que en la vida cotidiana el niño se encuentra a menudo, como durante el interrogatorio, en presencia no sólo de actos concretos, sino también de explicaciones de acciones y acciones verbales. O sea, que es importante conocer su actitud en tales circunstancias. En definitiva, aquí, como en tantas otras cosas, el verdadero problema está no en aceptar o repetir los resultados de la experiencia, sino en saber cómo situarlos en el conjunto de la vida real del niño. Esto es lo que no podríamos hacer al principio de nuestras investigaciones en este difícil terreno.

2. — LA RESPONSABILIDAD OBJETIVA: I. LAS TORPEZAS Y EL ROBO

Al tratar sobre las reglas del juego constatamos que el niño parece pasar por un estadio durante el cual la regla es como una realidad obligatoria e intangible. O sea, que ahora es conveniente buscar hasta dónde se extiende este realismo moral y, en particular, si la presión adulta, que evidentemente se halla en su base, llega a desencadenar en el niño el fenómeno de la responsabilidad objetiva. Todo lo que acabamos de decir sobre las dificultades de interpretación, en el estudio del juicio de valor verbal en el niño, no es, efectivamente, suficiente para que nos paremos en esta investigación: tanto si la responsabilidad objetiva, de la que veremos varios ejemplos, está ligada a toda la conducta del niño, como si sólo lo está a los aspectos

más exteriores y más verbales de su pensamiento moral, hay que proseguir el estudio. El problema de saber de dónde proviene y porqué evoluciona, subsiste.

Las cuestiones planteadas a los niños sobre este punto, y cuyos resultados vamos a estudiar en primer lugar, fueron, en realidad, los últimos que hubiéramos esperado. Empezamos, a modo de introducción, por estudiar el problema de los juicios relativos a las mentiras. Durante este análisis, del que hablaremos en los párrafos siguientes, nos dimos cuenta de entrada de que muchas veces los pequeños valoraban la gravedad de la mentira, no en función de las intenciones de su autor, sino en función de la falsedad de sus afirmaciones. Para verificar la existencia y la generalidad de esta tendencia a la responsabilidad objetiva imaginamos las preguntas siguientes.

Las primeras responden a las consecuencias de la torpeza. Las torpezas del niño tienen una función importante de hecho, aunque perfectamente desproporcionada en derecho, en los conflictos con el grupo de adultos que le rodean. A cada momento, el niño provoca la cólera de sus semejantes por haber roto, manchado o estropeado algún objeto; cólera injustificada, casi siempre, pero a la que el niño, necesariamente, da un significado. Otras veces la torpeza es, en mayor o menor grado, consecuencia de negligencias o desobediencia, y los sentimientos del niño están teñidos de cierta idea mística de justicia inmanente. Así, pues, intentamos hacer comparar a los niños dos torpezas, una fortuita, e incluso consecuencia de una acción bien intencionada, pero que ha provocado una pérdida material apreciable, y otra sin gran importancia material, pero consecuencia de una acción mal intencionada.

Veámoslas:

I. *a)* Un niño que se llama Juan está en su habitación. Le llaman para cenar. Entra en el comedor. Pero detrás de la puerta había una silla. Sobre la silla había una bandeja y sobre la bandeja había quince tazas. Juan no podía saber que todo esto estaba detrás de la puerta. Entra: la puerta golpea la bandeja y se rompen las quince tazas.

b) Había una vez un niño que se llamaba Henri. Un día que su mamá no estaba, quiso coger confitura del armario. Se subió a una silla y alargó el brazo. Pero la confitura estaba muy arriba y no pudo comerla. Lo que ocurrió fue que al intentar cogerla golpeó una taza. La taza se cayó y se rompió.

II. *a)* Había un niño que se llamaba Jules. Su papá no estaba. Entonces Jules tuvo la idea de divertirse con el tintero de su papá.

Jugó un momento con la pluma y después manchó un poquito el paño de la mesa.

b) Un niño, que se llamaba Auguste, vio que el tintero de su papá estaba vacío. Un día que su papá había salido, se le ocurrió, para hacerle un favor, llenar el tintero para que el papá encontrara tinta al volver. Pero, al abrir la botella de tinta, hizo una gran mancha en el paño de la mesa.

III. *a*) Había una vez una niña que se llamaba María. Quiso darle una sorpresa a su mamá y cortarle un patrón. Pero como no sabía usar bien las tijeras, se hizo un agujero grande en el vestido.

b) Una niña que se llamaba Margarita, un día que su mamá había salido, fue a buscar las tijeras. Estuvo jugando con ellas un momento y, como no sabía utilizarlas, se hizo un agujerito en el vestido.

Después de haber analizado las respuestas obtenidas por medio de estos pares de historias, estudiaremos también dos problemas relativos al robo. Teniendo en cuenta cual es nuestro objetivo, que de momento se limita a ver si el niño tiene en cuenta la intención o el resultado material, nos hemos limitado, por lo que respecta al robo, a hacer comparar algunos robos con intenciones egoístas con robos bien intencionados:

IV. *a*) Alfred encuentra a un compañero que es muy pobre. Éste le dice que aquel día no ha comido, porque en su casa no había nada que comer. Entonces Alfred entra en una panadería, pero como no tiene dinero, aprovecha un momento en que el panadero se vuelve de espaldas para robar un panecillo. Sale corriendo y le da este pan a su compañero.

b) Henriette entra en unos almacenes. Ve sobre el mostrador una bonita cinta y piensa que le sentaría bien a su vestido. Cuando la vendedora vuelve la espalda, roba la cinta y sale rápidamente.

V. *a*) Albertine tenía una amiguita que criaba un pájaro en una jaula. Albertine pensaba que el pájaro era desgraciado y siempre le pedía a su amiga que lo dejara escapar. Pero su amiga no quería. Así pues, un día que su amiga no estaba, Albertine dejó volar al pájaro. Lo dejó volar y escondió la jaula en el granero para que no volvieran a poner un pájaro dentro.

b) Juliette robó unos caramelos a su mamá, un día que su mamá no estaba, y se los comió a escondidas.

Para cada par de historias planteamos dos cuestiones: 1.ª Estos niños ¿son igualmente culpables (o, como dicen los pequeños de Ginebra, «igual de malos»), o uno de ellos es más culpable que el otro? 2.ª ¿Cuál de los dos es más malo y por qué? Es evidente que estas dos preguntas dan lugar, cada una de ellas, a una conversación más o menos amplia, según la reacción

del niño. Además, es prudente hacer repetir al sujeto las dos historias antes de interrogarle: la forma en que las reproduce puede demostrar por sí sola si las ha comprendido.

El resultado obtenido fue el siguiente: Hasta diez años coexisten dos tipos de respuestas. Según unas, los actos se valoran en función del resultado material e independientemente de las intenciones en juego. Según los demás, sólo cuenta la intención. Incluso puede ocurrir que un mismo niño juegue unas veces de un modo y otras de otro. Además, unas historias se refieren más que otras a la responsabilidad objetiva. Así, mirando los hechos en sus detalles, no podríamos hablar de estadios propiamente dichos. Pero, en líneas generales, es indudable que la responsabilidad objetiva disminuye con la edad. Efectivamente, después de los diez años no encontramos ni un solo caso. Seguidamente, si clasificamos las respuestas obtenidas hasta los diez años en dos grupos, uno definido por la responsabilidad objetiva, el otro por la responsabilidad subjetiva (partiendo, para hacer el recuento, de las respuestas dadas y no de los niños preguntados, ya que cada niño es susceptible de variar de una historia a otra), obtendremos una media de 7 años para la responsabilidad objetiva y de 9 años para la responsabilidad subjetiva.

No pudimos interrogar de modo eficaz a los niños menores de 6 años, a causa de la dificultad intelectual de las comparaciones: la media de 7 años representa, pues, a los más pequeños. Si las dos actitudes en cuestión dependieran simplemente de tipos individuales o tipos de educación familiar, las dos medias de edad deberían coincidir. Pero como el caso no es éste, hay que contar con un elemento de desarrollo. Como mínimo, para ser prudentes, hay que decir que, si bien la noción objetiva de la responsabilidad y la noción subjetiva no caracterizan, en realidad, dos estadios sucesivos, definen por lo menos dos procesos distintos, uno de los cuales precede al otro, por término medio, durante la evolución moral del niño, aunque haya un sincronismo parcial.

Una vez dicho esto, pasemos a los hechos y estudiemos primero las historias relativas a la torpeza. Veamos unas respuestas típicas que denotan una noción totalmente objetiva de la responsabilidad:

I. — Historias de las tazas rotas. — Geo (6 años): "¿Has comprendido estas historias? — *Sí.* — ¿Qué hizo el primero? — *Rompió once tazas.* — ¿Y el segundo? — *Rompió una taza con un movimiento brusco.* — ¿Por qué rompió las tazas, el primero? — *Porque*

les dio un golpe con la puerta. — ¿Y el segundo? — *Hizo un movimiento en falso. Cuando buscaba la confitura se cayó la taza.* — ¿Uno de los dos es más malo que el otro? — *El primero, porque rompió doce tazas.* — Si tu fueras su papá, ¿a cuál castigarías más? — *Al que rompió doce tazas.* — ¿Por qué las rompió? — *La puerta se cerró demasiado fuerte, les dio un golpe. No lo hizo a propósito.* — Y el segundo, ¿por qué rompió una taza? — *Quería coger confitura. Hizo un movimiento brusco y la taza se rompió.* — ¿Por qué quería comer confitura? — *Porque estaba solo. Aprovechó que su mamá no estaba.* — ¿Tienes algún hermano? — *No, una hermanita.* — Veamos, si tu hubieras roto las doce tazas al entrar en la habitación y tu hermanita una taza buscando la confitura, ¿a quién se castigaría más? — *A mí, porque yo he roto más de una taza*".

SCHMA (6 años): "¿Has comprendido bien las historias? Explícamelas y lo veremos. — *A un niño lo llaman para cenar. Hay quince platos en una bandeja. Él no lo sabía. Abre la puerta. Rompe los quince platos.* — Muy bien. ¿Y la segunda historia? — *Había un niño, y después este niño quiso ir a buscar confitura. Se sube a una silla, agarra una taza y después la rompe.* — ¿Son malos estos dos niños, o no son igual de malos? — *Los dos son igual de malos.* — ¿Los castigarías igual? — *No.* El que ha roto quince platos. — ¿Es más malo o menos malo que el otro? — *Un poco más malo. Rompió quince platos.* — ¿Por qué los rompió? — *Porque no sabía que había quince platos.* — ¿Y al otro, lo castigarías más o menos? — *El primero, rompió quince tazas; el otro, menos. Al que rompió quince tazas: dos bofetones. Al otro: uno*".

CONST (7 años. F[5]). "Explícame estas dos historias. — *Había una silla en el comedor, con tazas. Un niño abre la puerta. Se rompen todas las tazas.* — ¿Y la otra historia? — *Un niño quiere coger confitura. Quiere coger una taza, que se rompe.* — Si tú fueras la mamá, ¿a quién castigarías más? — *Al que ha roto las tazas.* — ¿Es el más malo? — *Sí.* — ¿Por qué las rompió? — *Porque quiso entrar en la habitación.* — ¿Y el otro? — *Porque quiso coger la confitura.* — Diremos que tú eres la mamá. Tienes dos niñas. Una rompe quince tazas al entrar en la habitación para comer, la otra rompe una taza buscando la confitura cuando tú no estás. ¿A cuál castigarías más? — *A la que ha roto las quince tazas.*" Pero Const, que es tan clara por lo que respecta a las historias, explica seguidamente sus recuerdos personales en los que interviene la responsabilidad subjetiva: "¿Has roto algo alguna vez? — *Una taza.* — ¿Cómo? — *Quería secarla y la dejé caer.* — ¿Qué más has roto? — *Otra vez, un plato.* — ¿Cómo? — *Lo cogí para divertirme.* — ¿Qué era más malo? — *El plato, porque no debía cogerlo.* — ¿Y la taza? — *Menos malo, porque quería secarla.* — ¿Por qué te castigaron más, por la taza o por el plato? — *Por el plato.* — Escucha, voy a contarte otras dos historias. Una niña secaba tazas. Las ordenaba, secándolas

5. F. niña.

con el trapo, y rompió cinco tazas. Otra juega con unos platos. Rompe un plato. ¿Cuál de las dos es más mala? — *La que rompe las cinco tazas.* — ¿A cuál de las dos castigarías más? — *A la que ha roto las cinco tazas*". O sea que vemos como, cuando se trata de sus propios recuerdos (en los que la cantidad no interviene), la responsabilidad subjetiva es la única que cuenta. Cuando volvemos a las historias, incluso inspirándonos directamente en los recuerdos del niño, la responsabilidad objetiva reaparece en su estado puro.

II. — Historia de las manchas. — Const (7 años), de la que acabamos de hablar, repite correctamente la historia de las manchas de tinta. "*Un niño ve el tintero de su papá vacío. Toma la botella de tinta. Pero es torpe y se hace una gran mancha.* — ¿Y el otro? — *Un niño lo tocaba todo. Toma la tinta y se hace una mancha pequeña.* — ¿Son igual de malos o no? — *No.* — ¿Cuál es más malo? — *El que ha hecho la mancha grande.* — ¿Por qué? — *Porque era grande.* — ¿Por qué ha hecho una mancha grande? — *Para hacer un favor.* — Y el segundo, ¿por qué ha hecho una mancha pequeña? — *Porque lo tocaba todo. Hizo una mancha pequeña.* — Entonces, ¿cuál es más malo? — *El que hizo la mancha grande.*"

Geo (6 años) comprende las historias y sabe que la intención de los dos niños era totalmente diferente. Pero considera que el más malo es el que "*ha hecho una mancha grande.* — ¿Por qué? — *Porque la mancha es más grande que la otra*".

III. — Historia de los agujeros. — Geo (6 años) continúa comprendiendo las dos historias perfectamente: "*La primera quiso ayudar a su mamá y se hizo un agujero en el vestido. La otra se divertía e hizo un pequeño agujero.* — ¿Una de las dos es más mala que la otra? — *La que quiso hacer un favor, es más mala que la otra, porque hizo un gran agujero. Su mamá la riñó*".

Const (7 años) nos repite las historias como sigue: "*Una pequeña quería hacer un pañuelo para su mamá. Es torpe. Hace un agujero en su vestido.* — ¿Y la otra? — *Una niña lo tocaba todo. Toma las tijeras para divertirse. Se hace un agujerito en el vestido.* — ¿Cuál es más mala? — *La que ha hecho el agujero grande.* — ¿Por qué hizo este agujero? — *Quería darle una sorpresa a su mamá.* — Está bien. ¿Y la otra? — *Cogió las tijeras porque todo lo tocaba. Se hizo un agujero.* — Bien, ¿cuál es más buena de las dos? — ... (duda). — Dí lo que tu crees. — *La que hizo el agujero pequeño es más buena.* — Si tú fueras la mamá, hubieras visto todo lo que habían hecho, ¿a cuál de las dos castigarías más? — *A la que hizo el agujero grande.* — ¿A cuál habrías castigado menos? — *A la que hizo el agujero pequeño.* — Y la que hizo el agujero grande, ¿qué te diría, cuando la castigaras? — *Diría: "Quería dar una sorpresa".* — ¿Y la otra? — *Estaba jugando.* — ¿A cuál hay que castigar más? — *A la que ha hecho el agujero grande.* — Diremos que eres tú la que ha hecho el agujero grande porque querías darle una sorpresa a tu mamá. Tu hermana juega y hace el agujerito. ¿A cuál hay que castigar más? — *A mí.* — ¿Estás totalmente segura? — *Segura.* — ¿Has hecho un agujero alguna vez? — *Nunca.* — ¿Es

fácil lo que te pregunto? — *Sí.* — ¿Estás segura de lo que has dicho? — *Sí*".

Vemos cómo las respuestas resisten a las sugerencias contrarias que intentamos y de que modo, los niños, comprendiendo perfectamente las historias explicadas y por consiguiente las intenciones de los personajes que participan en la historia, no tienen en cuenta más que los hechos materiales en sus evaluaciones, y no las intenciones que fueron la causa indirecta de estos hechos materiales.

Seguramente, por sí solos, estos hechos no prueban nada. Antes de hablar de responsabilidad objetiva hay que preguntarse si el niño no hace implícitamente una distinción análoga a la de la moral y ciertas sanciones jurídicas en el adulto. Se puede ser condenado a una infracción por haber infringido los reglamentos de policía sin que esté en juego el honor. Se puede ser objeto de una sanción civil sin ningún elemento penal (cf. las sanciones restitutivas y retributivas de Durkheim). Además, cuando el niño declara «mala» a una niña que ha hecho un agujero muy grande en su vestido, aunque sepa perfectamente que sus intenciones eran no sólo inocentes sino que, además, eran excelentes, ¿acaso no quiere decir que ha perjudicado a sus padres y merece una sanción puramente legal, sin que esta sanción tenga significado moral?

En la cuestión del robo el planteamiento será el mismo, como veremos seguidamente. Por el contrario, por lo que respecta a la mentira, toda consideración de pérdida material queda descartada; intentaremos probar que los juicios del niño implican una responsabilidad objetiva. Por lo que respecta a los ejemplos presentes, está permitido formular una conclusión análoga. Desde luego, la preocupación por la pérdida material domina sobre la cuestión de obediencia o de no-obediencia a las reglas. Pero es una forma de responsabilidad objetiva en la medida en que el niño no disocia el elemento de responsabilidad civil, por así decirlo, y el elemento penal. O sea que, por lo menos en el terreno verbal en que estamos situados, nos parece claro que esta diferenciación no se presenta a la imaginación del sujeto: de este modo la responsabilidad sigue siendo objetiva desde el punto de vista moral.

Antes de proseguir nuestro análisis, examinemos ahora, para situar las actitudes precedentes en su verdadera perspectiva, las respuestas inversas a las que acabamos de analizar, y relativas a los mismos pares de historias:

I. Historia de las tazas rotas. — Veamos primero un caso excepcional de 6 años (la mayoría de los niños de 6 años nos dieron respuestas del tipo de la responsabilidad objetiva): Shma (6 años y ½, niña adelantada desde el punto de vista intelectual y que tiene aspecto de niña de 8 años) empieza diciéndonos que los dos niños de la historia son "*igual de malos*" y que hay que castigarlos "*a los dos igual*". "Yo creo que uno de los dos es más malo que el otro. ¿Cuál de ellos? — *Es igual.* — ¿Nunca has roto nada? — *No, yo nada. Mi hermano, sí.* — ¿Qué rompió? — *Una taza y un cubo.* — ¿Cómo? — *Quiso ir a pescar. Rompió la mitad de mi cubo. Después acabó de romperlo a propósito, para molestarme.* — ¿También rompió una taza? — *La secó y la dejó sobre la mesa. La taza se cayó.* — ¿Qué día fue más malo, el día que rompió el cubo o el día que rompió la taza? — *El día que rompió el cubo.* — ¿Por qué? — *Lo rompió a propósito.* — ¿Y la taza? — *No lo hizo a propósito. La puso en el borde y la rompió.* — ¿Y en las historias que te he contado, cuál es más malo, el que rompió las quince tazas o el que rompió una taza? — *El que quiso coger la confitura, porque quiso comer* ". Ya vemos como al apelar a sus propios recuerdos, Schma se vio llevada a juzgar según la responsabilidad subjetiva.

Mol (7 años): "¿Quién es más malo? — *El segundo, el que cogió el bote de confitura, porque quiso coger algo sin permiso.* — ¿Lo cogió, al fin? — *No.* — ¿Pero es el más malo? — *Sí.* — ¿Y el primero? — *No es culpa suya. No lo hizo a propósito*".

Corm (9 años): "*Ben, el que rompió al entrar, no es malo, porque el no sabía que había tazas. El otro quería coger la confitura y agarró una taza.* — ¿Quién es más malo? — *El que quiso coger la confitura.* — ¿Cuántas tazas rompió? — *Una.* — ¿Y el otro? — *Quince.* — ¿A cuál castigarías más? — *Al que quiso coger la confitura. Lo sabía* (=lo hizo a propósito).

Gros (9 años): "¿Qué hizo el primero? — *Rompió quince tazas al abrir una puerta.* — ¿Y el segundo? — *Rompió una taza al coger confitura.* — ¿Qué piensas de estas tonterías? ¿Cuál es peor? — *La del que quiso coger la taza es mayor* (la tontería), *porque el otro, no lo vio* (que había tazas detrás de la puerta). *Éste sí que vio lo que hacía.* — ¿Cuántas rompió? — *Una taza.* — ¿Y el otro? — *Quince.* — ¿Y tú, a quién castigarías más? — *Al que rompió una taza.* — ¿Por qué? — *Lo hizo a propósito. Si no hubiera cogido la confitura, esto no habría ocurrido*".

Nuss (10 años). El más malo es "*el que quiso coger la confitura.* — ¿Significa algo que el otro rompiera quince tazas? — *No, porque no lo hizo a propósito, el que rompió quince tazas*".

II. Historia de las manchas de tinta. — Sci (6 años): "¿Qué hizo el primero? — *Quiso darle una sorpresa a su papá. Vio que el tintero estaba vacío. Quiso llenarlo. Se hizo una mancha grande en el vestido.* — ¿Y el segundo? — *Quiso divertirse con la tinta de su papá y se hizo una mancha pequeña.* — ¿Cuál es más malo? — *El que jugó con el tintero. Se divirtió. El otro quiso dar un gusto.* — ¿El

que quiso dar una sorpresa se hizo una mancha grande o pequeña? — *Hizo una mancha grande. El otro una mancha pequeña.* — ¿No pasa nada porque el otro haya hecho una mancha grande? — *Da lo mismo. El otro más bien quiso hacer daño. El que hizo la mancha pequeña quiso hacer más daño que el otro".*

Gros (9 años): *"El que quiso hacer un favor, incluso aunque la mancha es más grande, no debe ser castigado".*

Nus (10 años). El peor es *"el que hizo la mancha pequeña, porque el otro quiso hacer un favor".*

III. Historia de los agujeros. — Sci (6 años) repite las historias como sigue: *"La primera quiso dar una sorpresa a su mamá. Se corta y se hace un agujero grande en el vestido. La segunda quería tocarlo todo. Toma las tijeras y se hace un agujero pequeño en el vestido.* — ¿Cuál es la más mala? — *La que quiso coger las tijeras. Se hizo un agujero pequeño. Es la más mala.* — ¿A cuál castigarías más, a la que hizo un agujero pequeño o a la otra? — *No a la que hizo un agujero grande. Quería preparar una sorpresa.*

Corm (9 años). — La más mala *"es la segunda. No hubiera debido tocar las tijeras para jugar. La primera no lo hizo a propósito. No se puede decir que sea mala".*

A través de estas respuestas vemos cómo los niños, incluso entre los más jóvenes de cuantos hemos interrogado, son capaces de captar los matices morales exactos y de tener en cuenta las intenciones. Por lo tanto, desde ahora, podemos hacer la hipótesi de que las evaluaciones basadas en la pérdida material son sólo un producto de la presión adulta reflejada a través del respeto infantil más que un fenómeno espontáneo de la psicología del niño. De modo general, el adulto actúa contra las torpezas, protesta. En la medida en que los padres no saben comprender las situaciones y se abandonan a su mal humor en función de la materialidad del acto, el niño empieza por adoptar este punto de vista y aplica al pie de la letra las reglas, incluso implícitas, impuestas de este modo. En la medida en que los padres saben ser justos y, sobre todo, en la medida en que, con la edad, el niño opone a las reacciones adultas su propio sentimiento, la responsabilidad objetiva pierde importancia.

Por lo que respecta al robo, hemos obtenido también dos grupos de respuestas y, de nuevo, si bien en toda edad encontramos, entre los 6 y los 10 años, responsabilidad objetiva y responsabilidad subjetiva, ésta predomina cada vez más a medida que aumenta el desarrollo:

Veamos ejemplos de responsabilidad objetiva:

IV. Historia del panecillo y la cinta. — Sci (6 años), que demostraba una noción subjetiva de la responsabilidad por lo que res-

pecta a las torpezas, cambia de actitud. Repite como sigue las historias: "*Un niño estaba con su amigo. Robó un panecillo para darlo a su amigo. Una niña tuvo ganas de quedarse con una cinta, y se la puso alrededor del vestido para estar bonita.* — ¿Hay uno peor que el otro? — *Sí... no, es igual.* — El primero, ¿por qué robó el panecillo? — *Porque a su amigo le gustaba* (el panecillo). — La niña, ¿por qué robó la cinta? — *Porque tenía ganas de tenerla.* — ¿A quién castigarías más? — *Al niño que robó y le dio a su hermano el panecillo en lugar de guardárselo.* — ¿Es malo darlo? — *No. Tiene buen corazón.* — ¿Hay que castigar más a uno que a otro? — *Sí. El niño robó el panecillo para dárselo a su hermano. Hay que castigarle más. Los panecillos deben ser más caros*".

SCHMA (6 años) repite las historias del modo siguiente: "*Había un muchacho. Como su compañero no había comido, toma un panecillo, se lo mete en el bolsillo y se lo da a su compañero. Una niña entra en una tienda, ve una cinta. "Estaría bien para ponerla en mi vestido", dice. La coge.* — ¿Hay uno más malo que el otro? — *El niño, porque cogió un panecillo. Es más grande.* — ¿Hay que castigarles? — *Sí. Cuatro bofetones para el niño.* — ¿Y la niña? — *Dos bofetones.* — ¿Por qué cogió el panecillo, él? — *Porque su compañero no había comido.* — ¿Y la otra? — *Para ser más bonita*".

GEO (6 años): "¿Quién es más malo? — *El del panecillo, porque el panecillo es más grande que la cinta*". Sin embargo, Geo ha comprendido perfectamente las intenciones, como todos estos últimos.

V. HISTORIA DE LA JAULA Y LOS BOMBONES. — DESA (6 años): "*La niña tenía una amiga que tenía una jaula y un perro. Le pareció que aquello no estaba bien. Coge la jaula y deja que el pájaro se escape.* — ¿Y la otra? — *Una niña roba un bombón y se lo come.* — ¿Son igual de malas o una es más mala que la otra? — *La que robó la jaula es más mala.* — ¿Por qué? — *Porque ha robado la jaula.* — ¿Y la otra? — *Robó un bombón.* — ¿Es mejor o peor que la primera, ésta? — *Menos mala, el bombón es más pequeño que la jaula.* — ¿Por qué la robó? — *Porque el pájaro era desgraciado.* — ¿Y la otra, por qué robó el bombón? — *Para comérselo*".

Estos tres casos de responsabilidad objetiva, son de seis años. No encontramos ninguno de éstos después de los siete años, para estas historias. Ahora veremos los casos claros de responsabilidad subjetiva para las mismas narraciones. Casi todos son de nueve y diez años. La disociación de los tipos en función de la edad es mejor que en el caso de las torpezas:

IV. HISTORIA DEL PANECILLO Y DE LA CINTA. — CORM (9 años) explica correctamente las dos historias. "¿Qué te parece? — *El niño, por un lado, no hubiera debido robar. Hubiera debido pagarlo. La segunda no hubiera debido robar su cinta.* — ¿Cuál es peor? — *La niña quería robar para sí. El niño también quería robar, pero para*

dárselo a su amigo que no había comido. — ¿Si tú fueras la maestra, a quién castigarías más? — *A la niña*".

NUSS (10 años): "¿Quién es más malo? — *La niña, porque robó para sí misma*".

V. HISTORIA DE LA JAULA Y LOS BOMBONES. — SCI (6 años): "¿Cuál es más mala? — *La que roba el bombón. Ha robado. La primera es para dejar al pajarito en libertad, que robó la jaula*".

CORM (9 años. F): "*La niña que quiso dejar escapar al pájaro, estaba bien. La otra no debía comer el bombón*".

GROS (9 años): "*La que robó el bombón, es más mala.* — ¿Por qué? — *Porque la otra devolvió su libertad al pájaro*"

De este modo, estas respuestas nos ponen en presencia de dos tipos distintos de actitudes morales: juzgar los actos según su resultado material o tener en cuenta sólo las intenciones. Estas dos actitudes pueden coexistir en las mismas edades e incluso en el mismo niño, pero, como término medio, no pueden estar sincronizadas. La responsabilidad objetiva disminuye con la edad, en general; la responsabilidad subjetiva crece en importancia correlativamente. O sea, que se trata de dos procesos que en parte se interfieren, pero el segundo de los cuales llega a dominar poco a poco al primero.

¿Qué explicaciones dar a estos hechos? La noción objetiva de la responsabilidad es, sin lugar a dudas, un producto de la presión moral ejercida por el adulto. Pero queda por precisar el sentido de esta presión, porque, en los casos de torpezas y de robo, se ejerce de una forma bastante distinta de lo que observaremos en los casos de mentira. En los ejemplos que acabamos de examinar, es cierto, efectivamente, que los adultos o ciertos adultos ejercen sus sanciones, «difusas» (riña) u «organizadas» (castigos) conforme a las reglas de la responsabilidad objetiva. Un ama de casa (casi todos los niños examinados son niños de ambiente muy popular), se enfada mucho más, como término medio, cuando se le rompen quince tazas que cuando se le rompe una, independientemente, hasta cierto punto, de las intenciones del culpable. De manera general, podemos decir que lo que produce tales efectos, no es sólo la exterioridad de las consignas adultas, en relación con la conciencia infantil, sino el propio ejemplo del adulto.

En el caso de la mentira, por el contrario, veremos que casi totalmente, a pesar de la presión del adulto, la responsabilidad objetiva se impone a la conciencia del niño.

Pero, por más limitada que esté la cuestión que estudiamos ahora, no deja de presentar cierto interés. Cuando el adulto se

abandona a evaluar los actos de torpeza o los robos en función del resultado material, no hay duda, incluso para la conciencia común, de que es injusto. Por otra parte, los padres que intentan educar a sus hijos de acuerdo con una moral de intención lo consiguen bastante pronto, como demuestra la observación corriente y los ejemplos de responsabilidad subjetiva que descubrimos a seis o siete años. ¿Cómo puede ser, en la mayoría de los casos, anteriores a nueve o diez años, que el niño admita totalmente el criterio de la responsabilidad objetiva y supere incluso, en este sentido, al adulto medio? Evidentemente, el niño es mucho más objetivista, por así decirlo, que los padres menos sutiles. Además, hay que observar que en general los padres hacen una distinción que los niños no parecen hacer: los padres riñen, es cierto, en la medida en que la torpeza del niño da lugar a pérdidas materiales apreciables, pero no ven en ello una falta moral propiamente dicha. El niño, por el contrario, parece, como ya hemos observado, no diferenciar el aspecto jurídico, por así decirlo, o de simple policía, y el aspecto moral de la cuestión: es más «malo» el que se hace una gran mancha que aquél que se ha hecho una mancha pequeña, y esto aunque el niño reconozca perfectamente que las intenciones podían ser buenas. O sea que hay una especie de falta en sí en cometer tal o cual acto, independientemente del contexto psicológico. Por lo que respecta al robo, que se presenta unánimemente al niño como una grave falta moral, el fenómeno es todavía más claro. Casi todos los niños de menos de nueve o diez años consideran el robo del panecillo como un acto más culpable, no sólo desde el punto de vista moral (incluso valorando mucho las intenciones de los ladrones), que el robo de la cinta o los bombones. Es comprensible que se condene el robo sea cual sea el objetivo que se persiga, pero es muy curioso constatar que el único criterio que siguen los pequeños es el criterio material, cuando se les hacen comparar dos actos tan disemejantes como los que explican nuestras historias.

O sea que todo esto plantea un problema. ¿De dónde viene esta predominancia inicial de los juicios de responsabilidad objetiva, que desbordan en extensión y en intensidad lo que los adultos hayan podido hacer o decir a los niños? Nosotros vemos una sola explicación: Las reglas impuestas por el adulto, verbalmente (prohibición de robar, de manejar imprudentemente los objetos frágiles, etc.) o materialmente (cóleras y castigos), constituyen, antes de ser asimiladas, obligaciones categóricas

para el niño — poco importa que estas reglas se apliquen o no —. De este modo adquieren el valor de necesidades rituales, y las cosas prohibidas se convierten en tabús. El realismo moral es, pues, el producto de la presión y las formas primitivas del respeto unilateral. ¿Producto fatal o producto contingente e indirecto? Esto es lo que intentamos saber respecto a la mentira.

Pero, antes de generalizar demasiado, recordemos que las respuestas del niño las obtenemos a partir de historias que nosotros les explicamos y a partir de hechos realmente vividos. Además, tal como hemos visto para el método, ¿podemos preguntar si estas valoraciones verbales corresponden o no al pensamiento real del niño? Constatamos, es cierto, que evolucionan con la edad y que parecen resultar de una influencia sistemática. Pero ¿constituyen un simple derivado teórico, una simple deducción verbal, y por tanto ineficaz, de las palabras del adulto, modelada por el respeto unilateral y que condiciona la conducta del niño antes de inspirar sus opiniones?

Tal como hemos visto en algunos casos particulares, el niño tiene en cuenta mucho más las intenciones, por lo que respecta a sus propios recuerdos, que durante el interrogatorio sobre nuestras historias. Este hecho nos muestra seguramente que, si la actitud objetivista del niño, clara en teoría, corresponde a alguna realidad en el pensamiento concreto y activo, debe haber un desfase entre estos dos tipos de manifestaciones: la actitud teórica queda rezagada respecto a la actitud práctica. Pero el problema es más grave, y podemos preguntarnos si, en algún momento de sus experiencias morales directamente vividas, el niño ha estado realmente dominado por la noción objetiva de la responsabilidad, por lo menos por lo que respecta a las torpezas y el robo.

Sobre tal punto, la observación inmediata — único juez en la materia — parece responder de una manera suficientemente explícita para zanjar la cuestión. Es fácil constatar, no en los niños de seis o siete años, pero quizás especialmente en los más pequeños, que en muchos casos, la sensación de falta, en caso de torpeza, es frecuentemente proporcional a la extensión del desastre material en lugar de subordinarse a las intenciones que han intervenido. Muchas veces hemos observado en nuestros propios hijos — que nunca han sido reñidos por una torpeza involuntaria — lo difícil que resultaba evitarles toda idea de responsabilidad cuando por casualidad rompían un objeto o manchaban una prenda de vestir. ¿Quién ha olvidado el carácter acusador, brusco, como bajo los efectos de un shock, de

la desgracia consumada, y la sensación de culpabilidad tanto más dura por cuanto esta desgracia ha surgido inesperadamente y parece más fatal?

Seguramente, en este punto se interfieren toda clase de elementos (sentimiento de justicia «inmanente», asociaciones afectivas con negligencias anteriores, miedo a ser castigado, etc.). ¿Pero por qué iba el niño a sentir como falta la pérdida material, si no aplicara de manera literal y realista un conjunto de reglas (implícitas o explícitas) por las que siente respeto?

O sea que podemos admitir, a título de hipótesis, que los juicios de responsabilidad objetiva observados durante nuestros interrogatorios descansan sobre un residuo de experiencias efectivamente vividas. Aunque después, nuevas experiencias hayan podido añadirse a la conciencia moral del niño, y ésta se haya convertido en apta para discernir la responsabilidad subjetiva, estas experiencias anteriores habrían sido suficientes para constituir un fondo permanente de realismo moral en el niño, que reaparece cada vez. De este modo, el pensamiento del niño estaría siempre algo retrasado respecto a la acción, siendo natural que la solución de problemas teóricos, como los que hemos utilizado nosotros, apele a los esquemas más habituales y más antiguos, y no a los esquemas más sutiles y menos resistentes en vía de construcción actual. Por ello un adulto en pleno período de revisión de los valores y que vive sentimientos que le sorprenden por su novedad, quizás apelará a nociones morales de derecho ya caducadas para él, si bruscamente se encuentra en presencia de una cuestión que debe resolver para los demás: por ejemplo, si no se le concede tiempo suficiente para reflexionar, juzgará los actos del prójimo con una severidad que sería incomprensible, teniendo en cuenta las tendencias profundas actuales, pero que corresponde efectivamente a su sistema anterior de evaluación. Del mismo modo, nuestros niños pueden tener en cuenta las intenciones en la estimación de sus propias conductas y limitarse a la materialidad de los actos cuando se trata de personajes indiferentes evocados por nuestras historias.

Ahora podemos preguntarnos cómo aparece y se desarrolla la responsabilidad subjetiva, en el terreno restringido que estamos analizando. No hay duda de que con cierta técnica, los padres llegan a hacer predominar en el niño la consideración de la intención sobre la de las reglas concebidas como un sistema de prohibiciones rituales. Pero, la cuestión estriba en saber si esta técnica no implica precisamente una preocupación cons-

tante por no imponer a los niños deberes propiamente dichos y poner por encima de todo la simpatía mutua. Cuando el niño está habituado a actuar desde el punto de vista del prójimo y cuando intenta complacer más que obedecer es cuando llega a juzgar en función de las intenciones. La consideración de las intenciones supone la cooperación y el respeto mutuo. Pero hay que tener niños para comprender lo difícil que es conseguir esto. Incluso sin imponer nada bajo la forma de deber general, los padres están dotados de tal prestigio para el pequeño que sus deseos tienen fuerza de ley y dan origen automáticamente al realismo moral (independientemente, es evidente, de la forma en que el niño realiza realmente estos deseos). Para borrar todo rastro de realismo moral, hay que ponerse al nivel del niño y darle una sensación de igualdad insistiendo en las propias obligaciones y las propias insuficiencias. En el campo de las torpezas, del desorden en general (juguetes por ordenar, limpieza en el baño, etc.), en definitiva, en las múltiples obligaciones tan secundarias para la teoría moral pero tan importantes en la vida de cada día (probablemente, nueve décimas de las consignas y órdenes dadas al niño, tienen relación con estas cuestiones materiales), es fácil subrayar las propias necesidades, las propias dificultades e incluso los propios errores, poniendo en evidencia sus consecuencias, creando de este modo una atmósfera de comprensión recíproca: el niño, a partir de aquel momento, se encuentra, no en presencia de un sistema de consignas que exija una obediencia ritual y exterior, sino de un sistema de relaciones sociales en que cada cual obedece como puede a las mismas obligaciones, por respeto mutuo. El paso de la obediencia a la cooperación marca un progreso análogo a aquel cuyos efectos hemos visto al tratar de la evolución de las reglas del juego de las canicas: sólo el estadio último puede provocar el triunfo de la moral de la intención sobre el de la responsabilidad objetiva.

Cuando los padres no se preocupan de estas cosas y distribuyen de cualquier manera sus órdenes y sus sanciones, está claro *a fortiori* que no es por causa de la presión moral sino a pesar de ésta y en reacción contra ella, que puede desarrollarse en el niño la preocupación por la intención. Tenemos a un niño que, deseando ser agradable, actúa torpemente y recibe una reprimenda o que, en general, ve todos sus actos juzgados de modo distinto a como él mismo lo hace. Es evidente que después de una fase más o menos corta de sumisión, durante la que

aceptará todos los veredictos, incluso si son injustos, notará la injusticia. Tales situaciones pueden conducir a la rebelión. Si el niño, por el contrario, encuentra en sus hermanos y hermanas o sus compañeros de juegos una sociedad que desarrolla su necesidad de cooperación y simpatía mutua, se creará en él una moral de tipo nuevo, moral de la intención y de la responsabilidad subjetiva.

En definitiva, tanto si los padres consiguen realizarla en familia como si se establece a su pesar o contra ellos, la que hará predominar la intención será siempre la cooperación y lo que suscitará el realismo moral será el respeto unilateral. Por otra parte es evidente que entre las dos actitudes de obediencia y colaboración, podemos encontrar todos los intermediarios. Pero es útil para el análisis acentuar su oposición real.

3. — LA RESPONSABILIDAD OBJETIVA: II. LA MENTIRA

Con las opiniones del niño relativas a la mentira, penetramos un poco más en la intimidad de las evaluaciones infantiles. No hay duda, efectivamente, de que la mentira no plantea a la conciencia del niño un problema mucho más grave y más insistente que la torpeza o incluso que los actos excepcionales como los robos. Esto es debido a que la tendencia a la mentira es una tendencia natural, cuya espontaneidad y generalidad demuestran lo constitutiva que es del pensamiento egocéntrico del niño. El problema de la mentira en el niño es, pues, el problema del encuentro de las actitudes egocéntricas con la presión moral del adulto. Tal circunstancia nos permitirá proseguir, a partir de este punto, el análisis esbozado a partir de los estadios primitivos de la práctica y la conciencia de las reglas del juego.

Conocemos bien la naturaleza y la diversidad de las mentiras infantiles, en particular gracias al trabajo de W. Stern[6] y a todos los que de él resultaron. Pero no pretendemos prolongar este estudio. Nuestro objetivo es emprender el análisis de la conciencia de la mentira en el niño. O, más precisamente, de la manera en que el niño juzga y evalúa la mentira. Sabemos porque miente un niño. Sabemos las dificultades pedagógicas provocadas por esta cuestión. O sea que hay un ejemplo privilegiado para el estudio del juicio moral en el niño. Viendo cómo

6. W. et C. STERN, *Erinnerung, Aussage* u. Lüge, 3.ª ed., 1922.

se representan y cómo evalúan las mentiras en el interrogatorio, nos será relativamente fácil decidir si las respuestas dadas corresponden a lo que sabemos de la práctica de la mentira y la veracidad.

Desde el primer momento, no pareció que las nociones de responsabilidad objetiva y de intencionalidad dominaban las evaluaciones infantiles. Por lo tanto, agrupamos nuestros exámenes alrededor de este problema. Nuestro interrogatorio trató esencialmente de los tres puntos siguientes: la definición de la mentira, la responsabilidad en función del contenido de las mentiras y la responsabilidad en función de las consecuencias materiales. Además, estudiamos otros dos puntos, que reservamos para el punto 4: ¿se puede mentir entre niños y por qué no hay que mentir?

La primera cuestión (definición de la mentira) está naturalmente relacionada con el problema de la responsabilidad objetiva y del realismo moral. Se trata, efectivamente, de saber si el niño ha comprendido que mentir es traicionar conscientemente e intencionalmente la verdad. Desde el momento en que planteamos esta cuestión preliminar de pura definición, nos dieron las respuestas más sugestivas, que demuestran la profundidad de las tendencias realistas del niño.

La definición más primitiva que hemos encontrado, y que al mismo tiempo es la más característica desde el punto de vista que nos ocupa, es una definición puramente realista: una mentira es «una mala palabra». El niño, aun reconociendo perfectamente la mentira donde se presente, la asimila completamente a los reniegos y las palabras groseras, que está prohibido pronunciar. Veamos algunos ejemplos:

Web (6 años): "¿Qué es una mentira? — *Quiere decir cuando se dicen cosas malas que no había que decir.* — ¿Qué quiere decir "cosas malas"? — *Que ha dicho malas palabras.* — Dime malas palabras, ¿sabes algunas? — *Charogne* (carroña) (esta palabra se usa frecuentemente en Suiza como reniego o como insulto hasta el punto de que mucha gente ignora su sentido real). — ¿Es una mentira? — Sí. — ¿Por qué es una mentira? — *Porque es una mala palabra.* — Cuando digo "imbécil", ¿es una mentira? — *Sí.* — Un chico había volcado una taza, pero había dicho que no era él. ¿Es una mentira? — *Sí.* — ¿Por qué? — *Porque lo había hecho él.* — Mira a este señor (un estudiante). Digo que este señor tiene treinta y nueve años. ¿Tiene usted treinta y nueve años? — (El estudiante contesta: No, sólo treinta y seis). — (A Web:) ¿Es una mentira haber dicho que tiene treinta y nueve años si tiene treinta y seis? — *Sí, es una men-*

tira. — ¿Por qué? — *Porque tiene treinta y seis.* — ¿Es una mentira mala o no? — *No es mala.* — ¿Por qué? — *Porque no es una mala palabra.* — Decir que 2 y 2 son cinco ¿es una mentira o no? — *Sí.* — ¿Mala o no? — *No es mala.* — ¿Por qué? — *Porque no es una mala palabra*".

Lud (6 años): "¿Tú sabes qué es una mentira? — *Es cuando se dicen malas palabras* — Dime una mala palabra que sea una mentira. — ... (Lud, duda). — Vamos. — *M...* — ¿Es una mentira? — *Sí.* — ¿Por qué? — *Porque es una mala palabra.* — Te voy a contar una historia. Una vez un chico rompió una taza, después dijo que no había sido él. ¿Es una mentira? — *Sí.* — ¿Por qué? — *Porque dijo que no había sido él.* — ¿Es una mala palabra? — *Sí.* — ¿Por qué? — *Porque él había roto la taza*".

Nus (6 años): "¿Qué es una mentira? — *Es cuando se dicen malas palabras.* — ¿Sabes malas palabras, tú? — *Sí.* — Dime una. — *Carroña.* — ¿Es una mentira? — *Sí.* — ¿Por qué? — *Porque está prohibido decir malas palabras.* — Cuando digo "imbécil", ¿es una mentira? — *Sí*". Nus también admite que la historia de la taza rota es una mentira.

Rad (6 años): una mentira "*son palabras que no hay que decir, malas palabras*".

Tul (6 años). Las mismas respuestas. "Si digo imbécil a alguien, ¿es una mentira? — *Sí.* — ¿Por qué? — *Porque es una mala palabra.* — ¿Aunque sea un imbécil es una mentira? — *Sí.* — ¿Por qué? — *Porque es una mala palabra.*"

Por fin tenemos un niño que duda entre esta definición y la buena:

Rib (7 años): ¿Sabes lo que es una mentira? — *Es mentir.* — ¿Qué es mentir? — *Es decir malas palabras.* — ¿Cuándo se dicen mentiras? — *Cuando se dice algo que no es verdad.* — ¿Es lo mismo una mala palabra que una mentira? — *No, no es lo mismo.* — ¿Por qué no? — *Porque no se parece.* — ¿Por qué me has dicho que una mentira era una mala palabra? — *Creía que era lo mismo*".

Esta definición de la mentira que los pequeños suelen dar, aunque no tenga nada de general y no caracterice un estadio propiamente dicho, nos parece de gran interés para fijar la actitud del niño respecto a la mentira. Nada, efectivamente, es más exterior a la conciencia moral, nada se parece más a un tabú inmotivado que las prohibiciones relativas al lenguaje. ¿Por qué una palabra es de buen tono mientras que otra provoca la indignación? El niño no lo comprende en absoluto. Sufre la presión lingüística y la admite sin preguntarse sobre este misterio, pero seguramente esto nos da precisamente el tipo de obligaciones

que son extrañas a su comprensión efectiva. ¿Cómo se identifica, pues, la mentira con las «malas palabras»?

Observemos, primero, que no se trata de confusiones verbales. El niño que define la mentira como una «mala palabra» sabe muy bien que mentir consiste en no decir la verdad. O sea que no toma una cosa por otra, simplemente compara, asimila dos cosas, extendiendo, de una forma incomprensible para nosotros, la aceptación corriente de la palabra «mentira». Además, la frecuencia relativa de estas definiciones y el hecho de que esta parte de nuestro interrogatorio haya precedido a las demás, siempre parecen indicar que no se trata de sugerencias verbales debidas al ambiente del niño o al propio interrogatorio. O sea que no vemos una explicación para estos hechos. La mentira es una falta moral que se comete por medio del lenguaje. Decir malas palabras constituye, igualmente, una falta cometida por medio del lenguaje. Para el niño, que no siente realmente ningún obstáculo interior para la práctica de la mentira y que miente, hasta los seis años, del mismo modo que fabula o juega, las dos conductas están en el mismo plano. Cuando pronuncia ciertas frases no conformes a la verdad (y que sus padres consideran como mentiras propiamente dichas), ve con extrañeza como la gente que le rodea se indigna y se las reprocha como faltas. Cuando trae de la calle ciertas locuciones expresivas, tiene la misma experiencia. Saca la conclusión de que hay cosas que se pueden decir y cosas que no se pueden decir, y llama mentiras a estas últimas, tanto si se trata de frases no conformes a la verdad como de palabras groseras. Esta asimilación de las mentiras con los reniegos nos parece indicar hasta qué punto la prohibición de mentir sigue siendo, de entrada, exterior a la conciencia del niño. Esta hipótesis, por otra parte, está de acuerdo con lo que sabemos del pensamiento del niño antes de los 7-8 años. Nos prepara para encontrar naturales las evaluaciones «objetivistas» o realistas que constataremos en seguida en los pequeños, por lo que respecta a las historias que les hicimos comparar.

Una definición más avanzada de la mentira, y que sigue siendo la definición corriente hasta bastante tarde (entre seis y diez años, más o menos), consiste en decir simplemente: «Una mentira es algo que no es verdad». Pero es conveniente estudiar las nociones implícitas y no dejarse engañar por las palabras. En otro sitio hemos visto (J. R.) la cantidad de dificultades de toma de conciencia que impiden al niño dar definiciones ade-

cuadas a las nociones que emplea. Para saber lo que significa la definición que acabamos de revelar, se trata de saber si, en realidad, el niño confunde la mentira con cualquier tipo de inexactitud (con los errores, en particular) o si, implícitamente, considera que sólo hay mentira a partir del instante en que el sujeto traiciona a propósito la verdad. Para zanjar la cuestión será suficiente con presentar al niño cierto número de historias, preguntándole cada vez si hay mentira o no (y por qué), si hay error o no (y por qué), y si puede haber simultáneamente error y mentira.

El interrogatorio demuestra que los pequeños, de cinco a siete años, a pesar de que seguramente notan el matiz que separa el acto intencional, no suelen acentuar esta distinción y agrupan, a menudo, las dos realidades bajo el mismo término de mentira. Veamos unos ejemplos de este tipo de definición, que constituye el segundo tipo, si consideramos como primer tipo la asimilación de la mentira y las malas palabras:

CLAI (6 años). "¿Sábes qué es una mentira? — *Es cuando se dice lo que no es verdad.* — "Dos más dos igual a cinco", ¿es una mentira? — *Sí, es una mentira.* — ¿Por qué? — *Porque no es exacto.* — ¿Lo sabía, el chico que dijo esto que "2 más 2 son cinco", o bien se equivocó? — *Se equivocó.* — Entonces, si se equivocó, ¿dijo o no una mentira? — *Sí, dijo una mentira.* — ¿Mala o no? — *No muy mala.* — ¿Ves a este señor? — *Sí.* — ¿Qué edad crees que tiene? — *Treinta años.* — Yo digo que tiene veintiocho (entonces el estudiante dice que tiene treinta y seis años). ¿Hemos dicho una mentira nosotros dos? — *Sí, es una mentira.* — ¿Mala? — *No muy mala.* — ¿Cuál es más mala, la tuya o la mía, o son iguales? — *La suya es más mala, porque la diferencia es mayor* (cf. el realismo moral). — ¿Es una mentira o nos hemos equivocado? — *Nos hemos equivocado.* — Pero ¿es una mentira, a pesar de todo, o no? — *Sí, es una mentira*".

WEB (6 años), que ya hemos visto cuando tratábamos las "malas palabras", responde, hacia el final del interrogatorio, como el niño precedente: ¿Es igual equivocarse que decir mentiras? — *No es igual.* — Voy a contarte una historia. Había un muchacho que no sabía donde estaba la calle de las Acacias (en que vive Web). Un señor le pregunta donde está. El chico responde: "me parece que es por allí pero no estoy seguro". ¡Y resulta que no era por allí! ¿Se equivocó o dijo una mentira? — *Es una mentira.* — ¿Se equivocó o no? — *Se equivocó.* — ¿Entonces no es una mentira? — *Se equivocó y es una mentira*". Observemos esta última respuesta que demuestra hasta qué punto, para ciertos niños, estas dos cosas se mezclan.

MAR (6 años): "¿Qué es una mentira? — *Cuando se dicen tonterías.* — Explícame una mentira. — *Un chico que decía que era*

un angelito, y después no era verdad. — ¿Por qué lo dijo? — *Para bromear.* — ¿Está permitido decir mentiras? — *No.* — ¿Por qué? — *Porque se hace un pecado y el Buen Dios no quiere que se haga.* — Un chico me dijo que 2 más 2 son 5. ¿Es cierto? — *No, son 4.* — ¿Es una mentira o se equivocó? — *Se equivocó.* — ¿Es lo mismo equivocarse que decir una mentira? — *Es lo mismo.* — Mírame, tengo treinta años, un chico me dijo que tenía 60. ¿Es una mentira o es que se equivocó? — *Es una mentira.* — ¿Por qué? — *Porque dijo un pecado.* — ¿Qué es peor, equivocarse o decir una mentira? — *Las dos cosas igual*".

Chap (7 años): ¿Qué es una mentira? — *Lo que no es verdad, lo que dicen que no han hecho.* — Adivina mi edad. — *Veinte años.* — No, tengo treinta. ¿Me has dicho una mentira o no? — *Lo he hecho a propósito.* — Es cierto, pero ¿es o no una mentira? — *Sí, porque no he dicho la edad.* — ¿Es una mentira? — *Sí, porque no dije la verdad.* — ¿Hay que castigarte? — *No.* — ¿Es mala o no? — *No muy mala.* — ¿Por qué? — *¡Porque después he dicho la verdad!*"

De estas observaciones se desprenden dos conclusiones. La primera es que los niños distinguen más o menos, en la práctica, un acto intencional de un error involuntario. En general, la noción de la intención (no el acto intencional, sino la noción del acto intencional, que es distinto) aparece con los primeros «¿por qué?» (véase L. P., cap. V), o sea, alrededor de los tres años. Sin embargo, durante los años siguientes, el niño no diferencia los actos intencionales de los demás de una manera tan clara como nosotros. La prueba está en que es finalista, animista y artificialista en un grado que el adulto medio desconoce, y esto precisamente porque no disocia los movimientos involuntarios, inconscientes y mecánicos de la acción psicológica consciente (véase R. M.). O sea que podemos preguntarnos si, hacia los 6-7 años, el niño distingue bien el error involuntario de la mentira intencional. Las respuestas que acabamos de transcribir parecen demostrar que esta distinción está, como mínimo, operándose.

Pero — segunda conclusión — las dos realidades están todavía mal disociadas en el campo de la reflexión moral. El error, a pesar de distinguirse de la mentira propiamente dicha, también se concibe como una mentira. Más exactamente, la mentira se define de modo totalmente objetivo como una afirmación no conforme a la realidad, y, aunque el niño sabe reconocer dos tipos de afirmaciones, unas de las cuales son intencionalmente falsas, mientras que las otras no lo son, las hace entrar todas en la mentira. O sea que hay una asimilación análoga a la que

hemos visto hace un momento entre «las malas palabras» y las mentiras. Pero, en este caso particular, esta asimilación queda facilitada, probablemente, por un resto de indisociación entre las nociones de acto intencional y de acto voluntario. Efectivamente, es muy posible que estas nociones sigan siendo indiferenciadas en el terreno de la reflexión más tarde que en el de la práctica. En esto podríamos ver un nuevo ejemplo de estos numerosos hechos de desfase entre el pensamiento y la acción de que ya hemos hablado. Basándonos en este punto de vista, observaremos que la asimilación entre el error y la mentira desaparece hacia los 8 años, es decir, al mismo tiempo que la mayoría de los fenómenos de animismo, artificialismo, etc.; es decir, al mismo tiempo que los demás hechos de indisociación entre la noción de intencional y la noción de involuntario.

Aparte del valor de estas interpretaciones, queda claro que las respuestas de que acabamos de hablar revelan en el niño, igual que las definiciones del primer tipo, una tendencia a considerar la mentira de una forma totalmente realista, independientemente de las intenciones que intervengan. El resto de nuestro análisis lo confirmará suficientemente.

Pasemos ahora a las definiciones del tercer tipo o definiciones correctas de la mentira: es mentirosa toda afirmación intencionalmente falsa. Esta definición, en estado explícito, sólo puede encontrarse a partir de diez-once años. Pero, entre los niños que empiezan diciendo: «una mentira es lo que no es verdad», la mayoría piensa en el engaño, es decir, en el acto intencional. Veamos unos ejemplos, empezando por los casos de definiciones implícitamente exactas:

Zer (6 años. F): "¿Qué es una mentira? — ... — ¿Conoces esta palabra? — *Sí*. — ¿Qué quiere decir una mentira? — ... — Un chico tiró una silla y dijo que no había sido él. ¿Es una mentira? — *Sí*. — ¿Por qué? — *Porque era él*. — Si digo que te llamas Helena, ¿es cierto? — *No, me llamo Madeleine*. — ¿Es una mentira? — *No*. — ¿Por qué? — ... — Un chico me ha dicho que 2 más 2 es igual a 5. ¿Es una mentira o es que se equivocó? — *Se equivocó*. — ¿Pero es una mentira? — *No, se equivocó*".

Car (6 años): "¿Qué es una mentira? — *Es desobedecer*. — Si no vas al jardín cuando se te pide que vayas, ¿es una mentira? — *No, señor*. — ¿Entonces qué es una mentira? — *Cuando se hace algo malo y después no se dice*. — ¿Si un niño rompe una taza y después dice que ha sido el gato, es una mentira? — *Sí, señor*. — Un chico me dijo que 2 más 2 eran 5. ¿Es una mentira? — *No es una mentira*. — ¿Entonces qué ha hecho? — *No escuchar*".

BEC (7 años): "¿Qué es una mentira? — *Cuando se dice algo y después no es verdad.* — Un niño no sabe el nombre de las calles. Un señor le pregunta dónde está la calle Carouge. Le indica una dirección falsa. ¿Es una mentira o se equivoca? — *No ha dicho ninguna mentira.* — ¿Por qué no? — *Porque se equivoca.* — ¿Por qué se equivoca? — *Porque cuando uno se equivoca es porque no sabe de que va* (=que no comprende nada), *mientras que una mentira, se sabe, pero se dice que no es verdad* (=no se dice lo que se sabe)".

KE (7 años): "¿Qué es una mentira? — *Cuando se dice algo falso.* — 2 más 2 igual a 5, ¿es una mentira? — *No, no lo es.* — ¿El niño que me lo dijo, por qué me lo dijo? — *Quizás se equivocó.* — ¿Qué es equivocarse? — *Cuando se dice algo falso.* — Equivocarse o decir una mentira es lo mismo? — *No.* — ¿Cuál es la diferencia? — *Equivocarse es cuando no se dice la verdad; una mentira es verdad, pero no se dice* (=se sabe la verdad pero no se dice). — ¿Y una broma? — *Es cuando se dice algo para divertirse*".

PUI (8 años): Una mentira, es "*cuando se dice lo que no es verdad*". Pero cuando Pui evalúa mal nuestra edad, dice que no es una mentira. "¿Por qué? — *Porque yo no lo sabía*".

Veamos ahora algunas definiciones explícitas:

LAU (8 años): "*El que dice una mentira sabe lo que hace, pero no quiere decirlo. El otro* (que se equivoca) *no lo sabe*".

ARL (10 años): "*Cuando se miente, se hace a propósito. Cuando uno se equivoca, es porque no lo sabe*".

KEI (10 años): "*Una mentira es cuando se engaña a alguien. Equivocarse, es cuando uno se engaña*" (a sí mismo).

Este análisis preliminar de las definiciones parece subrayar, de entrada, la dificultad del niño menor de ocho años para comprender la verdadera naturaleza de la mentira. El niño se ve llevado a pensar para sí más que para los demás, y no ve el alcance real del engaño. Miente igual que fabula. La obligación de no mentir, impuesta por la presión adulta, se le presenta bajo el aspecto más exterior: una mentira es algo que no está de acuerdo con la verdad, independientemente de las intenciones del sujeto.

Pasemos ahora a la segunda y la tercera partes de nuestro interrogatorio, es decir, a la evaluación de las narraciones en función de sus consecuencias. Para resolver estas dos cuestiones nos hemos servido de historias, para comparar, como antes, historias cuyo significado debemos discutir antes de examinar las respuestas obtenidas.

La cuestión de la evaluación de las mentiras, desde el punto de vista de su contenido, es el problema de la responsabilidad, subjetiva y objetiva, evaluada en función del motivo de la mentira o del grado de la afirmación engañosa. La dificultad estriba, a partir de aquel momento, en encontrar historias en las que la mentira no provoque un resultado material, ni esté acompañada por ninguna circunstancia material. Efectivamente, la experiencia nos demuestra que una mentira dicha con motivo de una torpeza o un acto análogo (romper una taza y decir que ha sido el gato, perder las tijeras y decir que ha sido otro, etc.) se considera siempre peor que la mentira que no coincide con estas clases de acciones. El niño, en tales casos, no consigue disociar la mentira del acto que la acompaña y no juzga más que en función de las consecuencias de este acto. Por otra parte, seguidamente encontraremos estos hechos, que confirman lo que habíamos entrevisto en el párrafo precedente. Pero, por ahora, no nos interesan, pues lo que el niño debe evaluar es la propia mentira en su contenido.

De este modo, después de muchos tanteos, nos decidimos por los tres siguientes pares de historias. Cada par comporta una mentira o una simple inexactitud sin ninguna mala intención, pero bastante lejos de la realidad, y una mentira cualquiera, de contenido verosímil, pero debida a una visible intención de engañar:

I. a)[7] "Un chico (o una chica) se pasea por la calle y encuentra un perro grande que le da mucho miedo. Entra en su casa y explica a su mamá que ha visto un perro tan grande como una vaca".

b) "Un niño vuelve de la escuela y explica a su mamá que la maestra le ha dado buenas notas. Pero no era verdad: la maestra no le había dado ninguna nota, ni buena ni mala[8]. Su mamá estuvo muy contenta y le dio una recompensa."

II. *a*) "Un niño se divertía en su habitación. Su mamá fue a pedirle que hiciera un recado. Pero no tenía ganas de salir y contestó a su mamá que no podía andar porque tenía daño en los pies. Pero no era cierto: no tenía ningún daño en los pies."

b) Un chico tenía muchas ganas de ir en un coche, pero nadie le invitaba nunca. Un día vio un hermoso coche en la calle y le habría gustado meterse dentro. Al llegar a su casa, explicó que el

7. Esta historia es de Mlle. DESCOEUDRES (*article cité*).
8. No hay que decir que el niño ha tenido una mala nota, sino el sujeto interrogado lo considerará, por este hecho, más «malo», independientemente de la mentira que se superpone a esto.

señor del auto se había parado y le había llevado a dar una vuelta en auto. Pero no era verdad: sólo había inventado la historia."

III. *a*) "Un chico había jugado con las tijeras cuando su mamá no estaba y las había perdido. Cuando su mamá volvió le dijo que no las había visto ni tocado."

Veamos, finalmente, las historias que usamos para el análisis de las evaluaciones, en función del resultado material de las mentiras:

IV. *a*) "Un niño conoce poco el nombre de las calles y no sabía muy bien donde estaba la calle Carouge (una calle cerca de la escuela en que trabajamos). Un día un señor lo para en la calle y le pregunta: "¿Dónde está la "calle Carouge"? Entonces el chico contestó: "Me parece que está allí". Pero no estaba allí. El señor se perdió completamente y no pudo encontrar la casa que buscaba."

b) "Un chico sabe bien el nombre de las calles. Un día un señor le pregunta: "¿Dónde está la calle Carouge?" Pero el chico quiso gastarle una broma y le dijo: "Allí", indicándole una calle equivocada. Pero el señor no se perdió y después pudo volver a encontrar su camino."

V) Además, utilizamos otras historias en las que la mentira acompaña a una torpeza (rotura de un objeto, mancha, etc.).

Simplemente, explicamos estas historias a los niños, de dos en dos. Antes de preguntar al sujeto es conveniente hacerle explicar de memoria las historias que acaba de oír, para asegurarse que las ha comprendido bien o que ha captado especialmente las intenciones en juego. Para hacerlo es suficiente con pedir al niño, después de cada historia: «¿Por qué explicó esto, este niño?». En general, de entrada, los preguntados comprendieron que la historia I a) comportaba una simple exageración debida al miedo; las historias II b) y III a), simples fabulaciones debidas al deseo, etc., mientras que las historias I b), II a) y III b) estaban relacionadas con verdaderos engaños, debidos al deseo de tener caramelos, a la pereza o al miedo del castigo merecido. Una vez asegurado que el niño ha comprendido de qué se trata, se le pide que compare las dos historias, que diga cuál de las dos mentiras o de los dos chicos es «peor» y por qué.

Los resultados obtenidos por medio de esta técnica resultaron claros y sugestivos. Vimos que para las torpezas y el robo el niño parecía juzgar los actos en función de su aspecto más exterior (su resultado) antes de tener en cuenta las intenciones. El análisis de las evaluaciones relativas a las mentiras permite no sólo confirmar esta conclusión, sino que, además, permite

superarla y establecer que, incluso fuera de toda consideración para la consecuencia material de los actos, el niño sigue orientado hacia la responsabilidad objetiva.

Efectivamente, nuestras historias I a la III reducen al mínimo la intervención de circunstancias materiales. O sea que el niño no responderá pensando en los actos a que se refiere la mentira, sino en la propia mentira y las intenciones del embustero. Sin embargo, de manera chocante, muchos pequeños preguntados evaluaron estas mentiras en función, no de las intenciones del mentiroso, sino de la mayor o menor verosimilitud de la afirmación engañosa. Efectivamente, según los dos primeros tipos de definiciones que acabamos de estudiar, podríamos esperar que una afirmación pareciera tanto más engañosa a un niño cuanto más se alejara de la realidad. Es precisamente lo que vamos a ver. Pero lo que es extraordinario es que el juicio de valor en sí mismo (el hecho de evaluar las mentiras o los mentirosos como «malos» o «poco malos») obedezca al mismo principio. Sin embargo, se trata de esto, precisamente, por lo menos en el terreno verbal y abstracto en que permanecen, desgraciadamente, nuestros interrogatorios.

Veamos unos ejemplos para nuestros tres primeros pares de historias:

I. La historia del perro y de la vaca, y del niño que pretende haber recibido buenas notas. — Fel (6 años) repite correctamente las dos historias: "¿Cuál de estos dos niños es más malo? — *La niña que dijo que había visto un perro tan grande como una vaca.* — ¿Por qué es más mala? — *Porque esto no es posible.* — ¿Su mamá se lo creyó? — *No, porque no hay* (perros tan grandes como las vacas). — ¿Por qué lo dijo? — *Para exagerar.* — ¿Y la otra por qué mintió? — *Porque quería hacer creer que tenía un buen libro de notas.* — ¿Su mamá la creyó? — *Sí.* — ¿A cuál castigarías más, tú? — *A la del perro, porque era la más mentirosa y la más mala*".

Bug (6 años): ¿Quién es el más malo? — *El de la vaca.* — ¿Por qué es más malo? — *Porque no es verdad.* — ¿Y el de las buenas notas? — *Es menos malo.* — ¿Por qué? — *Porque su mamá lo habría creído. Porque quería creer la mentira, su mamá* (no es un lapsus. Hemos visto muchos niños de 6-7 años, como Fel y Bug, que consideran que una mentira es mala en la medida en que el adulto se da cuenta de que es increíble: por consiguiente, la mentira de la buena nota no es tan mala, puesto que la mamá puede creerla fácilmente). — ¿Y el otro, el de la vaca, por qué lo dijo? — *Porque decía una mentira a su mamá.* — ¿A cuál castigarías más? — *Al que dijo que había visto un perro grande como una vaca*".

MAE (6 años): "¿Cuál de las dos mentiras es peor? — *El perro grande como una vaca.* — ¿Y si tuvieras que castigar a los niños, a cuál castigarías más? — *Al que dijo que había visto un perro grande como una vaca.* — ¿Por qué dijo el otro que su maestra le había dado buenas notas? — *Porque había sido malo y no se atrevía a decirlo*".

KE (7 años): "¿Qué mentira es peor? — *El que dijo que había visto un perro grande como una vaca.* — ¿Por qué es peor? — *¡Porque no existe!* (observemos esta fórmula que da el punto de vista exacto de la responsabilidad objetiva en el caso de las mentiras). — ¿Cuál de los dos niños hay que castigar más? — *Al que vio un perro grande como una vaca.* — ¿Por qué? — *Porque no es verdad. ¡No es bonito!* — ¿Por qué no es bonito? — *Porque no es verdad.* — ¿Por qué dijo el otro que su maestra le había dado buenas notas? — *Para que su mamá le comprara algo.* — ¿Por qué dijo el otro que había visto un perro grande como una vaca? — *¡Porque sí! Porque quería decir una cosa de este tipo* (para vanagloriarse de haber visto algo extraordinario). — ¿Por qué dijo una cosa así? — *Quizás porque vio una vaca. Se confundió*". Ke comprende las intenciones respectivas de los dos niños; pero sigue manteniendo su evaluación "objetiva" de las responsabilidades.

ROC (7 años): "¿Qué crees de estas dos mentiras? ¿Son igual de malas o hay una peor que otra? — *Hay una más mala que la otra.* — ¿Cuál? — *El que vio un perro grande como una vaca.* — ¿Por qué? — *Nunca se han visto perros grandes como vacas.* — Si tú fueras la mamá, ¿a cuál castigarías más? — *Al que dijo la mentira de la vaca*".

BURD (7 años): El peor es "*el que decía que había visto un perro como una vaca. Es más malo, porque su mamá lo sabía* (que era falso, imposible), *mientras que el otro, la mamá no lo sabía. Si se dice algo que mamá no sabe, es menos malo, porque la mamá podría creerlo. Si la mamá lo sabe que no es verdad, la mentira es más grande*". No hay forma de expresar más claramente que la gravedad moral de la mentira se mide únicamente por la inverosimilitud de la afirmación engañosa: lo que mamá cree no es malo, mientras que la mentira aparente inmediatamente es "mala".

DRI (7 años): "¿Quién es más malo, de estos dos chicos? — *El que dijo que había visto un perro grande como una vaca.* — ¿Es peor? — *Es el peor, porque dijo la mentira más grande.* — ¿Por qué es la mentira más grande? — *Porque la mentira era mucho más grande que en la otra historia.* — ¿Por qué? — *¡Porque no puede ser!*"

SAV (7 años) dice que el peor es el del perro "*porque no puede ser*". "¿Y el de la maestra? — *Sí, puede ser, pero no es verdad.* — ¿A cuál de estos dos niños castigarías más? — *Al del perro.* — ¿Por qué? — *Porque no puede ser.* — ¿La mamá creyó la mentira del perro? — *No.* — ¿Y la de la maestra, la creyó la mamá? —

Quizás. — ¿Qué es peor, cuando la mamá cree la mentira o cuando no puede creerla? — *Cuando no se puede creer*".

Trot (7 años): "¿A cuál hay que castigar más? — *Al que vio un perro grande como una vaca.* — ¿Por qué es el más malo? — *Porque un perro nunca es grande como una vaca.* — ¿La mamá lo creyó? — *No, no lo creyó.* — ¿Y la mentira de la maestra, la creyó la mamá? — *Sí. Algunas veces se puede ser bueno, otras no.* — ¿A cuál castigarías más, tú? — *Al del perro.* — ¿Por qué? — *Porque no existe* (un perro grande como una vaca) *y en la escuela a veces nos portamos bien, otras no* (o sea que la segunda mentira es más verosímil y por lo tanto menos mala)".

Boh (9 años): "¿Cuál es peor? — *Las dos igual.* — ¿Si fueras el padre a cuál castigarías más? — *Al que dijo que había visto un perro grande como una vaca.* — ¿Por qué? — *Porque no es posible*".

II. Mentiras del niño que se queja de que le duelen los pies para no hacer recados, y del niño que se envanece de haber subido en un coche. — Wid (6 años): "¿Cuál es peor? — *El del auto.* — ¿Por qué? — *Es una mentira mayor que la otra.* — ¿Por qué? — *Dice más mentira que el otro*". Observemos esta expresión cualitativa que pone en evidencia el punto de vista de la responsabilidad objetiva.

Roc (7 años): "¿Cuál es peor? — *El del coche.* — ¿Por qué? — *Porque no se puede subir a las niñas en los coches*".

Pie (7 años). La historia del dolor de pies "*es una mentira.* — ¿Por qué? — *Porque le gustaría quedarse en su casa.* — ¿Y la historia del coche? — *También es mentira.* — ¿Por qué? — *Porque se le ocurrió decir esto.* — ¿Por qué se le ocurrió decir esto? — *Lo dijo para bromear.* — ¿Quién es peor? — *El del coche es peor.* — ¿Por qué? — *Porque es una frase más larga. Es más larga. Es peor.* — ¿Por qué? — *Porque explicó muchas cosas a su mamá. No una sola frase, una grande* (= toda una narración organizada). — Si tuvieras que castigarlos, ¿a quién castigarías más? — *Al del auto*". Vemos la concepción totalmente cuantitativa de Pie: una mentira es tanto peor cuanto más larga es la explicación.

Burd (7; 10): "¿Quién es peor? — *El del auto.* — ¿Por qué? — *Porque la mamá sabía que no se podía ir tan aprisa* (= ir en coche durante su corta ausencia)".

Driv (7; 6): "¿Cuál de los dos chicos es peor? — *El que decía que había ido en coche.* — ¿Por qué? — *Era la mentira más grande.* — ¿Por qué crees que era la mentira más grande? — *Porque había dicho que había ido en coche y no era verdad.* — ¿Y el que había dicho que le dolían los pies, era tan malo o menos malo? — *Menos malo.* — ¿Por qué? — *Porque dijo que le dolían los pies.* — ¿Y era verdad? — *No, señor.* — Entonces, ¿por qué te parece que es una mentira menos mala? — ... — ¿Por qué explicó que le dolían los pies? — *Para no ir* (a hacer los recados). — Y el otro, ¿Por qué explicó que había ido en coche? — *Para que su mamá se lo creyera.* — ¿Cuál es peor? — *El que dijo que había ido en coche*".

III. HISTORIAS DEL DIBUJO Y LAS TIJERAS. — DEPR (8 años): "¿Cuál es peor? — *El que dijo que había hecho el dibujo.* — ¿Por qué es el peor? — *Porque todo el mundo creía que no había sido él y él dijo que había sido él.* — ¿Por qué lo dijo? — *Para que todo el mundo creyera que había sido él.* — ¿Y el de las tijeras, por qué dijo la mentira? — *Para que su mamá no lo castigara.* — Si tuvieras que castigar a estos niños, ¿a quién castigarías más? — *Al que dijo que había hecho los dibujos.* — ¿Por qué lo castigarías más? — *Porque dijo una mentira más mala*".

GREM (8; 10): "¿Cuál es peor? — *El que dijo que había hecho el dibujo.* — ¿Por qué? — *Porque no sabía dibujar y dijo que había sido él.* — ¿Por qué dijo esta mentira? — *Para presumir.* — ¿Y el otro, por qué la dijo? — *Prefería jugar en lugar de ir a buscar las tijeras.* — ¿A quién castigarías más? — *Al que dijo que había hecho el dibujo*".

PIT (9 años): "¿Quién es peor? — *El del dibujo, porque no sabía dibujar y dijo que había sido él.* — ¿Por qué lo dijo? — *Porque quiso decir que había sido él, ¡cómo si los otros no supieran que él no sabía dibujar!* — ¿Y el otro, por qué dijo su mentira? — *Quiso acusar a otra persona.* — ¿Y a quién castigarías más, tú? — *Al del dibujo*".

Ya vemos a qué principio general obedecen estas respuestas: la mentira es tanto más grave cuanto más inverosímil y cuanto más se aleja su contenido de la realidad. La mentira del perro que era tan grande como una vaca es particularmente «mala»,[9] «porque no puede ser», «porque no existe», «porque nunca se ha visto un perro grande como una vaca», porque es una mentira «mucho más grande». Y, sobre todo, punto esencial, es una mentira mala porque «no se puede creer»: las mamás ven enseguida que es falso y la mentira salta a la vista de todos. Por el contrario, decir que se han recibido buenas notas en la escuela no tiene nada de extraordinario. Es verosímil, y los padres pueden creerlo. O sea que no es más que una pequeña mentira, tanto más inocente cuanto que las mamás se lo creen. Del mismo modo, la mentira del automóvil es grave, porque «no se puede subir en coche a las niñas» y porque «es una frase más larga», o sea, una explicación de importancia, mientras que quejarse de que le duelen a uno los pies, siendo falso, para no hacer recados, es «casi nada para la mamá» en la medida en que ésta lo cree. Finalmente, presumir de saber hacer un dibujo, cuando no se sabe

9. El término «malo» es el que emplean más especialmente los pequeños de Ginebra para decir «malvado», «inmoral», etc.

dibujar, es tanto más malo cuanto que todo el mundo puede comprobar la inverosimilitud de esta afirmación.

O sea que nos encontramos frente a opiniones de responsabilidad objetiva en estado puro, por así decirlo, o por lo menos bajo una forma mucho más simple que aquellas cuyo contenido hemos analizado respecto a las torpezas y el robo. En estos últimos casos siempre podemos preguntarnos si el niño no se encuentra fascinado por el aspecto material de los actos, por la pérdida puramente material, física, causada a los adultos, mientras que ahora el elemento material queda reducido al *mínimo*. Por un lado, tenemos las mentiras cuya intención es visiblemente interesada, «engaños» propiamente dichos, como constata el propio niño. Por otro lado, tenemos sólo fabulación, «broma» o exageración, que el niño comprende perfectamente. Sin embargo, los sujetos citados ignoran la intención de los mentirosos y sólo juzgan las mentiras desde el punto de vista exterior y objetivista, refiriéndose a la inverosimilitud de la afirmación engañosa.

O sea que no se trata de ningún modo de explicar estos hechos a través de incomprensión de las historias. Como esto es inmediatamente visible, los sujetos cuyas respuestas hemos citado comprendieron perfectamente las intenciones en juego. No es por falta de psicología, si evalúan las mentiras conforme a los criterios de la responsabilidad objetiva: es porque consideran que la intención no debe contar desde el punto de vista de la propia moral.

Pero también hay que decir que, incluso en el terreno de la reflexión verbal en que permanecen nuestros interrogatorios, la responsabilidad objetiva no se presenta en estado puro en ningún niño particular. Siempre está mezclada a la otra. Un niño que no tiene en cuenta las intenciones, por lo que respecta a la historia del perro, juzgará las historias del dibujo y las tijeras según el contexto psicológico, etc. O sea que tampoco se trata de oponer dos estadios propiamente dichos. La responsabilidad objetiva es, simplemente, un fenómeno frecuente en los pequeños, que disminuye con la edad.

En este sentido, y a pesar de que desconfiemos un poco de las estadísticas, en psicología, un pequeño cálculo nos mostrará la evolución de la responsabilidad objetiva con la edad. Si consideramos como unidad, no a cada niño examinado (ya que un mismo niño puede responder alternativamente según dos tipos distintos de responsabilidad), sino la respuesta dada por cada niño respecto a cada historia, y si hacemos una media de estas

unidades según los tipos objetivos y subjetivos de responsabilidad, encontramos una edad media de 7 años para el tipo objetivo y de 10 años para el otro. Como esta estadística se refiere sólo a niños de 6 a 12 años, vemos bastante claramente que, en líneas generales, la responsabilidad objetiva tiende a desaparecer con la edad, cediendo terreno a la responsabilidad subjetiva.

Para captar la veracidad de las respuestas precedentes, examinemos ahora las reacciones de los niños orientados hacia la noción subjetiva de la responsabilidad y observemos los tres pares de historias desde este nuevo punto de vista:

I. Historias del perro y las buenas notas. — Dur (7 años): "¿Quién es peor? — *Los dos igual.* — ¿Exactamente igual? — *Hay uno un poco peor.* — ¿Quién? — *El que dijo que la señorita decía que era bueno.* — ¿Por qué lo dijo? — *Para que le dieran algo.* — ¿Y el otro? — ... — Si fueras el papá, ¿a quién castigarías más? — *Al de la señorita.* — ¿Por qué? — *Porque es más malo*".

Lour (8 años): "¿Cuál es peor? — *El que dijo lo de la señorita.* — ¿Por qué es el más malo? — *Porque un perro así no existe y es más malo decir una mentira* (Lour, por lo tanto, vuelve del revés la argumentación de los sujetos precedentes, y ya que un perro nunca puede ser grande como una vaca, concluye que exagerar de este modo no es mentir). — ¿Por qué dice una mentira, el de la maestra? — *Para que su mamá le recompense.* — ¿Y el otro? — *Para bromear.* — ¿A quién castigarías más? — *Al que dijo lo que la maestra no había dicho*".

Chra (8 años): El que dijo que había visto un perro tan grande como una vaca es menos malo "*porque era para bromear. El de la maestra es más malo porque lo dijo para que su mamá no le riñera*".

Dep (8; 9): "¿Quién es más malo? — *Es el que dice la mentira de la maestra.* — ¿Por qué? — *Porque la historia del perro no es nada, mientras que la historia de la maestra hizo enfadar a la mamá.* — ¿Por qué el primero dijo que había visto un perro grande como una vaca? — *Para hacer el fanfarrón* (=para presumir de valentía). — ¿Y el otro? — *Para que su mamá no le castigara.* — ¿A cuál de estos dos niños castigarías más? — *Al de la maestra.* — ¿Por qué? — *Porque es precisamente lo contrario* (de la verdad). *El del perro, sólo quiso representar una comedia frente a sus padres.* — ¿Por qué lo dijo? — *Quizás era un ternerito*".

Pit (9; 3): El más malo es el de la maestra, "*porque dijo que era muy bueno para que su mamá le diera dinero y chocolate.* — ¿Y el otro, por qué dijo que había visto un perro grande como una vaca? — *Porque tomó una vaca por un perro y su cerebro funcionaba mal*".

Dele (9 años): "*El más malo es el de la maestra.* — ¿Por qué es más malo que el otro? — *Porque el otro, no puede ser.* — ¿Por

qué lo dijo? — *Porque el perro era muy grande.* — ¿Y el otro, por qué dijo que la maestra le había dado una buena nota? — *Para que su mamá lo acariciara*".

Arl (10 años): El más malo "*es el que engañó a su mamá diciendo que la maestra estaba contenta de él.* — ¿Por qué es más malo? — *Porque la mamá sabe bien que no hay perros grandes como vacas. Pero creyó al niño que decía que la maestra estaba contenta.* — ¿Por qué dijo el niño que el perro era tan grande como la vaca? — *Para hacérselo creer. Bromeaba.* — ¿Y por qué dijo el otro que la maestra estaba contenta? — *Porque no se había portado bien.* — ¿Es una broma? — *No, es una mentira.* — ¿Es lo mismo una broma que una mentira? — *Una mentira, es más grave, porque es más grande*".

Kei (10 años): "¿Cuál es más malo? — *La mentira de la maestra.* — ¿Por qué? — *Porque había engañado a su mamá.* — ¿Y el otro también? — *Pero* (el de la maestra) *dijo algo que la maestra no había dicho.* — El otro también dijo algo que no era verdad (vemos como nuestras contra-sugerencias, por más enérgicas que sean, son totalmente ineficaces). — *Había dicho una mentira grande: la maestra no le había dicho que era bueno.* — ¿Por qué es más malo que el del perro? — *Porque* (el del perro) *es más fácil ver que no es cierto. Lo de la maestra no se puede saber.* — ¿Por qué dijo que había visto un perro grande como una vaca? — *Para hacer creer que havía visto una cosa extraordinaria*".

Ros (11 años): La mentira de la maestra "*es una mentira más grande, porque es una maldad*".

II. Historias del coche y el dolor en los pies. — Sav (7 y ½): "¿Quién es más malo? — *El del dolor en el pie, me parece.* — ¿Por qué dijo esto? — *Para no salir.* — ¿Y el otro? — *Para que lo creyeran* (para bromear)".

Fer (8 años): El más malo es el que pretende que le duelen los pies, "*porque no tenía ganas de salir y había desobedecido a su mamá*".

Lourd (8 años) empieza por decir que el malo es el del coche. Después añade espontáneamente: "*Me he equivocado. Castigaría al que no quería salir.* — ¿Y el otro, qué es? — *Para reír*".

Sci (9; 7): "¿Cuál es más mala? — *La del dolor en los pies.* — ¿Por qué? — *Porque no es verdad.* — ¿Por qué lo dijo? — *Para no salir.* — ¿Y el otro? — *Para hacer creer que había subido en en un coche.* — ¿Cuál es peor? — *El del dolor en el pie.*

III. Historia del dibujo y las tijeras. — Fer (8 años): "¿Cuál es peor? — *El primero* (dibujo), *era para presumir, y el segundo* (tijeras) *para que no le riñeran.* — Muy bien. ¿Quién es más malo? — *El segundo*".

Lourd (8 años): "¿Quién es más malo? — *El de las tijeras porque lo decía para quedárselas.* — ¿Y el otro? — *Lo dijo para que le hicieran cumplidos.* — ¿A quién castigarías más? — *Al de las tijeras.* — ¿Por qué no al otro? — *Porque los de su clase saben bien como dibuja*".

O sea que Lourd considera que una mentira, cuanto más aparente es, es menos grave. A la inversa de lo que consideraban los protagonistas de la responsabilidad objetiva.

DELA (9 años): El más malo es el de las tijeras. "¿Por qué dijo esto? — *Para que su mamá no le riñera.* — ¿Y el otro, por qué dijo que había hecho el dibujo? — *Para hacer creer a los chicos que dibuja bien*".

Es sorprendente, al leer estas respuestas, constatar que los argumentos invocados por los partidarios de la responsabilidad objetiva reaparecen, pero en favor de la tesis inversa. Todos los sujetos precedentes consideraban la mentira del perro y la vaca, por ejemplo, como grave, porque era inverosímil, y la prueba que el niño adelantaba era que «la mamá no lo había creído» y «que había visto enseguida que era una mentira». Por el contrario, para los actuales sujetos las mismas circunstancias constituyen un indicio de no-gravedad: si se ve enseguida que una afirmación es falsa, es porque no hay mentira, sino exageración o error. Así, para Arl, no hay mentira en la historia del perro porque la mamá sabe bien que no existen perros tan grandes como vacas. Una mentira es tanto más grave cuanto menos aparente es, al contrario de lo que pensaban los pequeños.

Pasemos ahora al último punto que conviene examinar aquí, es decir, a la responsabilidad objetiva en función del resultado material de las mentiras. Al inventar historias para servir a las experiencias precedentes, nos dimos cuenta de que el niño consideraba, más o menos sistemáticamente, una mentira tanto más grave cuando estaba acompañada por actos que provocaban un resultado material lamentable. El resultado es más importante que la intención, tal como vimos para las torpezas o el robo. Por ejemplo:

QUEL (7 años): "Un chico volcó un tintero sobre la mesa. Cuando volvió su papá, el niño le explicó que no había sido él el que había volcado el tintero. ¡Dijo que había sido el gato! ¿Es una mentira? — *Sí.* — ¿Mala o no? — *Mala.* — ¿Por qué? — *Porque hizo una mancha muy grande*".

DUB (8 años): "Dos niños compraron huevos para su mamá. Pero al volver se pusieron a jugar y rompieron los huevos. El primero rompió doce y el segundo uno. Al volver a casa, explicaron a su mamá que un perro les había saltado encima y había roto los huevos. ¿Son mentiras? — *Sí.* — ¿Son iguales estas dos mentiras? — *No. Hay uno más malo que el otro.* — ¿Cuál? — *El primero, porque rompió más huevos.* — Yo no te hablo del primer niño. Te hablo de la primera mentira. ¿Qué era la primera mentira? — *Dijo que*

había sido el perro. — ¿Y el segundo? — *También dijo que había sido el perro.* — ¿Entonces estas dos mentiras son igual de malas? — *No, es la primera porque el chico rompió más huevos*".

Dicho de otro modo, cuando un acto material acompaña a la mentira de muy cerca, el niño experimenta cierta dificultad para disociar la mentira en tanto que acción psicológica de los resultados del acto exterior concomitante. El único interés de estos ejemplos es el de poner en evidencia esta disociación. Por medio de estas historias sería difícil proseguir el análisis de las evaluaciones del niño, porque los datos que presentan no son dos, sino tres: la mentira, el acto material concomitante y los resultados de este acto. Por lo tanto, renunciamos a este tipo de preguntas.

Por el contrario, intentamos resolver sistemáticamente el problema presentando a los niños un par de historias, una de las cuales comporte un engaño claramente intencional, pero sin consecuencias materiales apreciables, y otra que represente un simple error, sin resultados molestos. Son las historias IV a) y b), consignadas al principio de este apartado: 1.° Un chico indica expresamente un camino falso a un señor, pero el señor no se pierde; 2.° Un chico se equivoca indicando el camino a un señor, y el señor se pierde. El resultado del interrogatorio es que, al igual que en las torpezas y el robo, ciertos niños consideran el resultado material y evalúan la mentira o el error desde este único punto de vista; otros niños piensan sólo en la intención. La media de edades de los primeros es de 7 años; la de los segundos, de 9. O sea que tenemos dos actitudes distintas, la segunda de las cuales parece más evolucionada, pero encontramos ejemplos de una y otra en todas las edades entre los 6 y los 12 años.

Veamos unos ejemplos de responsabilidad objetiva:

THE (6 años): "¿Quién es más malo de los dos? — *El que no sabía donde está la calle Carouge.* — ¿Por qué es el más malo? — *Porque el señor se perdió.* — ¿El otro sabía dónde estaba? — *Sí.* — ¿Por qué no lo dijo? — *Para bromear*".

VALS (7 años) repite las dos historias muy correctamente. "¿Cuál es más mala? — *El que se perdió* (que hizo perder al señor). — ¿Este chico sabía el camino, o no lo sabía bien? — *No lo sabía bien.* — ¿Quién es más malo, el que no sabía el camino, y entonces el señor se perdió, o el que lo sabía pero no lo dijo al señor y el señor a pesar de todo no se perdió? — *El que se perdió*".

Fer (8 años): "¿Quién es más malo? — *El primero, porque hizo que el señor se perdiera. El segundo, el señor no se perdió*".

Car (8 años): El peor "*es el que hizo perder al señor, y el menos malo es el que no hizo perder al señor.* — Si tuvieras que castigarles, ¿a quién castigarías más? — *Al que no sabía donde estaba. Se equivocó.* — Pero, ¿acaso el otro no engañó al señor? — *Sí, pero el señor no se perdió.* — ¿Y si el señor se hubiera perdido? — *Hubieran sido los dos igual de malos*".

Veamos ahora algunos ejemplos de la otra actitud, empezando por un caso intermediario:

Chap (7 años y ½): ¿Crees que uno de los dos chicos es más malo que el otro? — *No, los dos igual.* — ¿Se enfadarán los señores? — *Sí. Uno más que el otro.* — ¿Cuál? — *El que no encontró el camino.* — Y si los señores encontraran a los chicos, ¿qué pasaría? — *Habría un señor que reñiría al chico* (más que el otro). — ¿Qué señor? — *El que no encontró el camino.* — ¿Tendría razón? — *No tendría razón, porque el chico no sabía el camino*".

Dur (7 años): "¿Son iguales o uno es más malo que el otro? — *Uno es más malo que el otro.* — ¿Cuál? — *El que lo hizo para bromear.* — ¿El señor se perdió o no se perdió? — *No se perdió.* — ¿Y el otro, el del chico que se equivocó? — *Se perdió.* — ¿A quién castigarías más? — *Al que lo hizo para bromear*".

Clai (7 años): "¿Quién es más malo? — *El que sabía donde estaba la calle* (o sea el que engañó), *y después el señor no se perdió*".

Quem (8 años y ½): "¿Quién es más malo? — *El que lo sabía pero no dijo donde estaba.* — ¿El señor se perdió? — *El señor no se perdió, porque se lo preguntó a otro señor.* — ¿Y el otro, qué hizo? — *Se perdió*".

Lourd (8; 3): El más malo, "*era el que sabía que no era allí. El otro lo decía sin saber lo que decía.* — ¿Hay que castigarles? — *Al que lo dijo mal, es el que hubiera tenido que decirlo, si lo sabía*".

Kei (10 años): El más malo es el que "*lo había hecho a propósito. El primero engañó a alguien, pero no lo sabía*".

O sea que estas respuestas confirman lo que ya hemos visto respecto a las torpezas y el robo. Los pequeños no tienen en cuenta la intención y sólo se preocupan por el resultado de los actos. Los mayores, al contrario, tienen siempre más en cuenta las intenciones. En este sentido, hay que observar la respuesta interesante de Chap (7 años), que sabe bien que el adulto corre el riesgo de tener en cuenta únicamente las consecuencias de los actos, pero que, sin embargo, piensa que el adulto se equivoca y que la intención cuenta más que la acción material.

O sea, que todos estos datos convergen. El problema que ahora es conveniente discutir es el de cómo superará el niño este realismo moral para evaluar las conductas en función de las intenciones. Sobre este punto, un análisis más profundo de los resultados precedentes y algunas preguntas suplementarias sobre las razones que empujan a no mentir, nos informarán en líneas generales.

4. — LA MENTIRA Y LOS DOS RESPETOS

¿Por qué, durante los primeros años, la mentira parece dar lugar a un realismo moral tan paradójico y que demuestra una compresión tan débil de lo que constituye la gravedad real del engaño? ¿Cómo, partiendo de la responsabilidad objetiva, el niño llegará a una evaluación psicológica de la mentira? Las dos cuestiones están estrechamente relacionadas.

Las cosas se explican del modo más simple si comparamos nuestros presentes resultados a aquellos —mucho más seguros— que obtuvimos a través de la observación del desarrollo de las reglas del juego. Por lo que respecta a este último punto, hemos llegado, efectivamente, a establecer la existencia de dos procesos distintos teniendo en cuenta la génesis de los juicios morales infantiles. Por una parte, la presión del adulto, lejos de abolir la mentalidad o la conducta egocéntricas, parece combinar fácilmente con ellas, para dar lugar finalmente a una noción totalmente exterior y realista de la regla, sin acción eficaz sobre la práctica.

Por otra parte, nos ha parecido que la cooperación rechazaba a un tiempo el egocentrismo práctico y la mística de la obligación, para dar lugar a una aplicación efectiva así como a una noción interiorizada y comprensiva de la regla. O sea que, por lo que respecta a la mentira, podemos suponer lo que sigue. En primer lugar, el realismo moral nace del encuentro de la obligación con el egocentrismo. El niño, en virtud de su egocentrismo inconsciente, se ve llevado espontáneamente a transformar la verdad en función de sus deseos y a ignorar el valor de la veracidad. La regla de no mentir, impuesta por la presión adulta, le parecerá tanto más sagrada y exigirá a sus ojos una interpretación tanto más «objetiva» que en realidad no corresponde a una necesidad auténtica e interior de su espíritu. De aquí provienen el realismo moral y la responsabilidad objetiva, indicios de una puesta en práctica inadecuada de la regla. En

segundo lugar, en la medida en que los hábitos de cooperación convenzan al niño de la necesidad de no mentir, la regla se le hará comprensible, se interiorizará y no dará origen más que a juicios de responsabilidad subjetiva.

Vamos a examinar sucesivamente estos dos puntos; el primero, teniendo en cuenta las consecuencias de lo que precede. El segundo, analizando algunos nuevos hechos que respectan a las razones invocadas por el niño en favor o en contra de la mentira.

Todo el mundo sabe, a partir de los bellos trabajos de Stern y sus continuadores, que el niño, hasta los 7-8 años, experimenta una dificultad sistemática para ceñirse a la veracidad. Sin mentir por mentir, es decir, sin buscar el engaño y sin siquiera tener de él una conciencia clara, altera la realidad en función de sus deseos y su fabulación. Para él, una proposición tiene menos valor de afirmación que valor de deseo; las narraciones, testimonios y explicaciones del niño deben ser considerados como expresión de sus sentimientos más que como creencias susceptibles de verdad o falsedad. Como dice Stern, hay *pseudo-mentira* o mentira aparente (Pseudo-oder Scheinlüge). A partir de aquel momento, se ha estudiado la mentira infantil desde todos los puntos de vista, y la conclusión de la espontaneidad de la pseudo-mentira antes de los 7-8 años, se ha confirmado siempre.

En general, quizás lo menos comprendido ha sido que este rasgo de la psicología del niño es de orden intelectual tanto como de orden moral, y que está relacionado con las leyes del pensamiento infantil en su conjunto y en particular con el fenómeno del egocentrismo intelectual. La necesidad de decir la verdad e incluso de buscarla por sí mismo, efectivamente, sólo son concebibles en la medida en que el individuo piensa y actúa en función de una sociedad, y no de toda sociedad (pues, precisamente, las relaciones de presión entre superiores e inferiores empujan en muchos sentidos a estos últimos a la mentira), sino de una sociedad basada en los principios de reciprocidad y respeto mutuo, o sea, en la cooperación.

¿Cuál es, efectivamente, la actitud espontánea del pensamiento individual? Desde antes del lenguaje, en el aspecto motor al que ya nos hemos referido a propósito de las reglas del juego, constatamos que, si la actividad del niño está continuamente condicionada por una acomodación cada vez más precisa a las cosas, tiende, a pesar de todo, a utilizar las cosas con vistas al ejercicio orgánico o a la satisfacción psico-biológica. De este modo, las cosas se asimilan a esquemas motores más

o menos determinados, y esta asimilación continua de las cosas a la propia actividad, se encuentra en el punto de partida del juego. Además, cuando se superponen al movimiento puro la imaginación y el lenguaje, se refuerza la asimilación y, siempre que el pensamiento deja de experimentar la necesidad efectiva de una acomodación a la realidad, su tendencia natural le empuja a deformar las cosas en función del deseo y la fantasía, en definitiva a satisfacerse por medio de las cosas. Este es el egocentrismo intelectual que caracteriza las formas iniciales del pensamiento del niño.

O sea que, en principio, el aspecto chocante de las primeras creencias infantiles que son inmediatas y no controladas (como dice Pierre Janet, simplemente «asertivas» y no «reflejas»). Toda idea que atraviesa el espíritu de un niño de 2-3 años, se presenta de entrada como una creencia y no como una hipótesis que hay que verificar. Por tanto, es lógica la fabulación casi sistemática del niño pequeño, juego del pensamiento que el niño juega consigo mismo o con los demás, y que ni siquiera puede llevarnos al epíteto de pseudo-mentira, a pesar de que las relaciones de la fabulación elemental con la creencia asertiva son muy estrechas. Y finalmente, esto dará lugar a la pseudo-mentira, especie de fabulación reservada a los demás, y destinada a resolver para el niño un momento de apuro, debido a las circunstancias y que considera natural resolver inventando una historia. Así como, desde el punto de vista intelectual, el niño elude una pregunta difícil por medio de un mito imaginado en aquel mismo momento y en el que realmente quiere creer durante un instante, desde el punto de vista moral, una situación embarazosa da origen a la pseudo-mentira, sin que esto signifique más que una aplicación de las leyes generales del pensamiento infantil primitivo, que tiende a la satisfacción más que a la verdad objetiva. A medida que el pensamiento propio se encuentre con el de los demás, la verdad adquirirá a los ojos del niño un valor y, por consiguiente, la veracidad se convertirá en una exigencia moral. Mientras el niño siga siendo egocéntrico, la verdad como tal no le interesará y no podrá ver nada malo en trasponer la realidad en función de sus deseos.

O sea, que vemos como el niño es prácticamente llevado a la mentira —o a lo que desde fuera y según nuestro punto de vista, parece una mentira—, por la misma estructura de su pensamiento espontáneo. ¿Cuál será, pues, dada esta situación, el resultado de las consignas adultas relativas a la verdad? En el momento en que aparezcan las primeras mentiras particularmente

aparentes del niño, o mentiras ligadas a algún delito y destinadas a evitar un castigo o una reprimenda, los padres representan al niño que acaba de cometer una falta grave y le inculcan el respeto por la verdad. Tal como hemos admitido con Bovet, estas consignas impuestas al niño por personas que le inspiran un respeto, y a menudo en situaciones particularmente emotivas, son suficientes para provocar en el espíritu del niño obligaciones de conciencia, es decir, la impresión de deberes precisos, como el de no volver a mentir. Además, como hemos visto para el juego de las canicas, una regla puede ser considerada como sagrada y obligatoria sin que su aplicación sea efectiva. Incluso podemos decir, en ciertos casos, que cuanto más defectuosa sea la puesta en práctica, más obligatoria parecerá la regla, dados los conflictos continuos (y por consiguiente las sensaciones de culpabilidad) a que conducen las infracciones de esta regla. Sea como sea, podemos admitir que, hasta los 7-8 años, el niño se ve llevado de manera espontánea a alterar la verdad, y esto le parece totalmente natural e inofensivo, pero que a pesar de todo considera como un deber no mentir y reconoce en la mentira una «mala» acción, por referencia al adulto. El realismo moral y la responsabilidad objetiva son el producto necesario de una situación tan paradójica.

Hay dos grupos de causas que conducen a este resultado. Las primeras son de orden general y las estudiaremos en la conclusión de este capítulo: el niño es realista en todos los terrenos, y, por tanto, es natural que, en el terreno moral, insista principalmente en el elemento exterior y palpable, más que en la intención escondida. Las segundas son especiales de la situación que acabamos de describir. Es evidente que si la necesidad de verdad no corresponde, en la mente del niño, a nada profundo, la consigna adulta, a pesar de toda la aureola de que está rodeada, sólo podrá quedarse en el exterior, «incrustada», podríamos decir, en un pensamiento cuya estructura es distinta. Efectivamente, el espíritu de una consigna así sólo puede ser comprendido por la experiencia. Es necesario sentir la necesidad real de un intercambio de pensamiento entre individuos para descubrir todo lo que la mentira lleva consigo; y este intercambio de pensamiento no es posible, de entrada, entre adultos y niños, pues la desigualdad es demasiado grande al principio y el niño intenta imitar al adulto y al mismo tiempo protegerse de él, más que intercambiar propiamente su pensamiento con el otro.

Por tanto, la situación que acabamos de describir resulta casi necesariamente del respeto unilateral y sólo podrá transformarse a través del respeto mutuo. El espíritu de la consigna no puede ser asimilado; sólo permanecen los detalles exteriores. De aquí resultan los fenómenos observados. El niño concibe la mentira como «lo que no es cierto», independientemente de la intención que el sujeto haya tenido. Incluso llega a comparar la mentira con los tabús lingüísticos que representan las «malas palabras». En cuanto al juicio de la responsabilidad, cuanto más lejos queda la mentira de la realidad, más grave es. De este modo, la responsabilidad objetiva es la consecuencia casi fatal de los comienzos del respeto unilateral.

Pasemos ahora al segundo problema que nos hemos planteado y preguntémonos cómo adquirirá el niño la comprensión real de la mentira y el juicio de responsabilidad subjetiva. Lo que se desprende de las observaciones precedentes es que el paso del respeto unilateral al respeto mutuo es lo que liberará al niño de su realismo moral. Pero, antes de proseguir la discusión, analicemos todavía cierto número de hechos interesantes en este sentido.

Efectivamente, se plantean dos cuestiones si admitimos las observaciones que acabamos de hacer. Primero se trata de saber cómo se representa el niño la utilidad moral que hay en no mentir. Después se trataría de saber a partir de qué momento y bajo la influencia de qué circunstancias el niño considera que mentir a sus semejantes es una falta moral. Ahora veremos hasta qué punto las respuestas a estas dos clases de preguntas parecen indicar que el respeto mutuo y la cooperación constituyen el verdadero factor de la comprensión progresiva de la regla de veracidad.

Investiguemos primero por qué no hay que mentir. La razón más generalmente invocada, y la primera en el orden cronológico, es que no hay que mentir porque «nos castigan». Veamos algunos ejemplos:

Zamb (6 años): "¿Por qué no hay que decir mentiras? — *Porque el Buen Dios las castiga.* — ¿Y si el Buen Dios no las castigara? — *Se podrían decir*".

Roc (7 años): "¿Qué ocurre cuando se dicen mentiras? — *Nos castigan.* — Si no nos castigaran, ¿sería malo decirlas? — *No.* — Voy a contarte dos historias. Dos chicos han roto una taza cada uno. El primero dice que no ha sido él. Su mamá lo cree y no le castiga. El segundo también dice que no ha sido él. Pero su mamá no

lo cree y le castiga. ¿Son igual de malas, estas dos mentiras? — *No.* — ¿Cuál es peor? — *La que recibe el castigo*".

Burd (7 años), nos dice, respecto a las dos historias del perro y la maestra, como hemos visto en el apartado anterior, que la mentira que la mamá sabe que no es verdad, es la más grave. Añade espontáneamente una razón muy curiosa: "*La que ella sabe es más mala.* — ¿Por qué? — *Porque, cuando lo sabe, puede reñirte enseguida. El niño no sabe porque le riñen después, ya no se acuerda.* — ¿Pero, cuando es más malo el niño, cuando le riñen enseguida, o cuando no le riñen enseguida. ¿O es igual? — *Es más malo cuando le riñen enseguida*".

Dele (9 años): "¿Por qué es malo? — *Porque nos castigan.* — ¿Si no estuviera castigado, sería malo decir mentiras? — *¡Ah!, no*".

Citemos también una observación realizada recientemente, en la Casa de los Pequeños, por Mlle. Lafendel. Una niña de 6 años acaba de decir una mentira, Mlle. Lafendel le pregunta si le parece bien. Respuesta: "*¡No pasa nada, mi mamá no lo ve!*".

Vemos como se observa la situación descrita por Burd. Pero también vemos a que moral extraordinaria da lugar la educación corriente: el niño es tanto más malo cuanto antes se le riñe. En definitiva, para estos pequeños la mentira es mala porque está castigada, y si no se castigara no sería culpable. Es la responsabilidad objetiva en estado puro. Por otra parte, no hay que interpretar estos hechos en el sentido de un amoralismo, ni siquiera relativo: el niño no quiere decir que es suficiente con escapar a la sanción para ser inocente. Lo que piensan estos niños es, simplemente, que el castigo es el criterio de gravedad de la mentira. La mentira está prohibida, no se sabe muy bien por qué. La prueba es que se castiga: si no se castigara, dejaría de ser «mala». El sentido de estas respuestas es que la mentira es una falta en la medida en que está prohibida por el Buen Dios o el adulto. Es la heteronomía bajo la forma más ingenua y la confirmación de nuestra interpretación de los inicios del realismo.

Veamos ahora respuestas un poco más avanzadas: la mentira es una falta en sí misma, y, aunque no se castigara, seguiría siéndolo:

Dur (7 años): "¿Está permitido decir mentiras? — *No, es malo.* — ¿Por qué? — *Porque nos castigan.* — ¿Si se pudieran decir sin que nos castigaran, sería malo o no? — *Sería malo.* — En un país en que no hubiera más que niños y ni una sola persona mayor, y en que nadie sabría si se dicen mentiras, ¿sería malo decirlas, o no? — *Sería malo*".

Gir (9 años): "¿Por qué es malo? — *Porque nos castigan.* — ¿Si no se supiera que hemos dicho una mentira, también sería malo? —

Sería malo, pero menos malo (aquí vemos un residuo interesante del último tipo de respuestas). — ¿Por qué sería malo? — *Porque a pesar de todo es una mentira*".

AUF (9 años): "Si no se castigara la mentira, ¿seguiría siendo mala? — *Sería igual de mala para el chico que la dice*".

ARL (10 años): "Si no se castigara la mentira, ¿sería mala o no? — *¡Seguro, sería mala!*"

O sea que, en cierto estadio, la regla se convierte en obligatoria independientemente de las sanciones, es decir, del control de aquél que la crea. Bovet insistió mucho en este fenómeno: las consignas, en principio unidas a la persona que las da, son seguidamente elaboradas por la razón del niño y, por tanto, se convierten en universales. Es un proceso del mismo orden al descrito por P. Janet al tratar del estadio «racional»: las leyes de la conducta, como las de la reflexión, terminan por situarse por encima del propio contexto de las experiencias, para convertirse en universales y absolutas.

Pero, incluso generalizándose de este modo, la regla no deja de ser heterónoma. El niño erige, es cierto, en regla universal, la consigna particular que ha recibido, y este proceso racional de extensión es debido, evidentemente, a la cooperación. Pero la regla puede persistir, a pesar de todo, bajo su forma de imperativo exterior a la conciencia del niño. Ahora veremos cómo este estado de cosas se supera en un momento dado gracias a la comprensión progresiva del propio niño.

Efectivamente, los mayores, hacia los 10-12 años, invocan, en general, razones que insisten en que la veracidad es necesaria para la reciprocidad y el acuerdo mutuo. Desde luego, entre los motivos alegados encontramos toda una fraseología inspirada seguramente en las palabras adultas: «No se debe mentir, porque no sirve para nada» (Arl, 10 años); «hay que decir la verdad… es nuestra conciencia la que lo dice» (Hoff, 11 años). Pero, junto a estas fórmulas respetables, aunque a menudo vacías de sentido, observamos una reacción que parece, sino totalmente espontánea, por lo menos realmente vivida: la veracidad es necesaria, porque engañar a los demás suprime la confianza mutua. En este sentido, es admirable constatar que, si bien los pequeños consideran las mentiras como tanto peores cuanto más increíbles, los mayores, por el contrario, consideran que la mentira es grave en la medida en que el engaño es efectivo.

Veamos nuevos ejemplos de la actitud de los pequeños. Por otra parte, en el apartado anterior ya la hemos observado algunas veces, a grosso modo:

Buc (6 años): La mentira del perro es más mala que la de las buenas notas, "*porque su mamá lo habría creído*".

Roc (7 años): Las mentiras "*no son bonitas.* — ¿Por qué? — *Porque algunas veces las creen y otras no.* — ¿Cuál es peor, la que se cree o la que no se cree? — *Las que no se creen.* — Dos niños dicen que les duele un pie para no hacer un recado. Una vez lo creen. La otra vez no. ¿Cuál es peor? — *La que no se cree.* — ¿Por qué? — *Porque se podía equivocar* (=porque, en el caso de la que se creyó, la apariencia podía hacer admitir que le dolía el pie: o sea que la mentira era verosímil, y por consiguiente menos mala que aquella que tenía las apariencias en contra)".

Sav (7 años): "¿Cuándo es más grave la mentira, cuando se cree o cuando no se cree? — *Cuando no se puede creer*".

Los mayores, por el contrario, consideran que una mentira es mala en la medida, precisamente, en que consigue sus fines y logra engañar al interlocutor. Los niños que han comprendido realmente el carácter antisocial de la mentira no dicen simplemente que no hay que mentir «porque nos castigan», sino porque es contrario a la reciprocidad y al respeto mutuo:

Din (8 años, adelantado): "¿Por qué no hay que mentir? — *Porque, si todo el mundo mintiera no habría forma de entenderse*".

Auf (9 años): ¿Por qué es malo decir una mentira? — *Porque la mamá se la cree*". O sea que es el criterio exactamente contrario al de los pequeños.

Loc (10 años): "¿Por qué es malo decir una mentira? — *Porque ya no se puede tener confianza*".

Kei (10 años): La mentira de la maestra es peor que la del perro, porque "*la de la maestra no se puede saber*" (que es una mentira).

De este modo, parece que la evolución de las respuestas con la edad marca un progreso en el sentido de la reciprocidad: el respeto unilateral, fuente de la consigna absoluta tomada al pie de la letra, cede paso al respeto mutuo, origen de la comprensión moral. Efectivamente, podemos distinguir tres etapas en esta evolución. En principio, la mentira es algo malo porque es objeto de sanción, y, si se suprimieran las sanciones, estaría permitida. Después, la mentira es algo malo en sí mismo, y si se suprimieran las sanciones seguiría siendo así. Finalmente, la mentira se interioriza pues, poco a poco, y podemos hacer la hipótesis de que es bajo la influencia de la cooperación. Invocar simplemente la inteligencia del niño, que comprende siempre mejor lo que se plantea de una forma realista, sólo sería desplazar la cuestión: pues, ¿de dónde viene el progreso de la inteli-

gencia psicológica, con la edad, sino precisamente de la cooperación creciente? Desde luego, también hay que tener en cuenta que la cooperación supone la inteligencia, pero este ciclo es simplemente natural: la inteligencia, que anima la cooperación, necesita este instrumento social para constituirse.

Si nuestra hipótesis es exacta, ahora debemos encontrar —y ésta es la segunda cuestión que tenemos planteada— que la mentira, concebida en principio como legítima entre niños, acaba siendo proscrita en las relaciones entre los propios niños. Vamos a constatarlo seguidamente.

Veamos, en principo, las respuestas de los pequeños que consideran que la mentira entre niños está permitida:

FEL (6 años): "¿Es lo mismo decir mentiras a los mayores que a los niños? — *No.* — ¿Qué es peor? — *A los mayores.* — ¿Por qué? — *Porque saben que no es verdad.* (Cf. la reaparición espontánea de este criterio realista: la mentira es tanto más grave cuanto más aparente es.) — ¿Y los niños? — *Está permitido porque son más pequeños*".

BLI (6 años): "*A una persona mayor no es lo mismo que a los niños.* — ¿Cuál es peor? — *A los mayores*".

IRI (7 años): "¿Y a los niños se les pueden decir mentiras, o no? — *Sí, señor.* — ¿Es malo o no? — *También es un poco malo.* — ¿Más a los mayores o a los niños, o igual? — *Es menos malo a los niños.* — ¿Por qué? — *Porque no son mayores*".

DRUS (7 años): "*Es peor a una persona mayor. Son mayores que los niños y los niños pequeños todavía pueden decirse malas palabras* (cf. la definición de la mentira)".

CARN (8 años): Se pueden decir mentiras a los niños, pero no a los mayores "*porque un señor vale más que un niño*".

EM (8; 5): "*Un niño no sabe si es verdad. Una persona mayor lo sabe, ¡es peor!* (cf. este criterio realista que surge espontáneamente en un niño que nunca habíamos interrogado)".

PI (9; 3): "*Es peor a una persona mayor, porque es mayor*".

ER (9; 8): "*A un niño, no pasa nada, se pueden decir. A una persona mayor, no se le deben decir*".

Casi todos los mayores, por el contrario, pretendiendo que es malo engañar a los adultos, consideran que no está permitido e incluso que es grave engañar a sus compañeros. Se puede bromear, pero la mentira seria es tan reprensible entre niños como respecto a los adultos.

Veamos unos ejemplos:

BOH (7; 10): ¿Se puede mentir a los niños o es tan malo como mentir a los mayores? — *Es igual en los dos casos*".

Di (8; 6): *"Es igual de malo a un niño, porque un niño no puede saber si mentimos o no. No está contento"*. Vemos como este razonamiento es contrario al de Em.

Aud (9 ½): *"Es peor a un niño porque el niño es más pequeño"*.

Den (11 años): *"Es peor a un niño, porque éste lo creerá"*.

Cott (12; 8): *"A una persona mayor te castigan más, pero es igual de malo"*.

Cal (12 años): *"A una persona mayor, a veces te ves forzado, pero a un compañero no está bien"*.

A través de estas respuestas[10] vemos lo mucho que el progreso de la solidaridad entre niños ayuda a comprender la verdadera naturaleza de la mentira. Comparemos, por ejemplo, las respuestas de Em con las de Di: para Em, que está dominado por la autoridad, la mentira es mala en la medida en que es aparente, mientras que para Di, que ha comprendido la solidaridad entre compañeros, la mentira es mala en la medida en que engaña.

Como conclusión, podemos considerar del modo siguiente las dos cuestiones que nos habíamos planteado. Si los pequeños presentan un realismo moral casi sistemático, que conduce en ciertos casos a una predominancia de la responsabilidad objetiva sobre la responsabilidad subjetiva, es como consecuencia de las relaciones *sui generis* de la presión adulta con el egocentrismo infantil: el respeto unilateral del niño por el adulto obliga al primero a aceptar las consignas del segundo, incluso cuando estas consignas no son susceptibles de una puesta en práctica inmediata; este es el origen de la exterioridad atribuida a la regla y el carácter literal del juicio moral que de ella se desprende. Si, inversamente, el niño se desarrolla en el sentido de la interiorización de las consignas y de la responsabilidad subjetiva, es porque la cooperación y el respeto mutuo le dan una comprensión cada vez más profunda de la realidad psicológica y moral. De este modo, la veracidad deja, poco a poco, de ser un deber impuesto por heteronomía para convertirse en un bien considerado como tal por la conciencia personal autónoma.

En definitiva, el estudio de una regla impuesta al niño por el adulto confirma, en líneas generales, lo que nos había enseñado el estudio de las reglas que los pequeños reciben de los mayores: por más que el respeto mutuo y el respeto unilateral estén íntimamente unidos en la continuidad de los fenómenos

10. Véase la estadística p. 246.

mentales, estos dos procesos desembocan en consecuencias cualitativamente distintas.

5. — CONCLUSIÓN: EL REALISMO MORAL

Es importante que ahora intentemos situar nuestros resultados en el conjunto de la vida moral del niño, restableciendo las perspectivas necesariamente falseadas por el método interrogativo.

Efectivamente, hay que distinguir dos planos en el pensamiento moral. Primero tenemos el pensamiento moral efectivo, la «experiencia moral», que se construye poco a poco en la acción, en contacto con los hechos, en los choques y los conflictos, y conduce a juicios de valor que permiten al sujeto orientarse en cada caso particular y evaluar los actos de los demás cuando le conciernen más o menos directamente. Por otra parte, tenemos un pensamiento moral teórico o verbal, ligado al precedente por toda clase de eslabones, pero que se aleja de éste tanto como la reflexión puede alejarse de la acción inmediata: este pensamiento verbal se presenta cada vez que el niño se ve obligado a juzgar los actos de los demás que no le interesan directamente o a enunciar principios generales que conciernen a su propia conducta independientemente de la acción actual.

El análisis que hemos podido hacer de los juicios de responsabilidad se refiere únicamente al pensamiento moral teórico del niño y en ningún modo al pensamiento efectivo y concreto (al contrario de nuestra encuesta sobre las reglas del juego, que pudo tener en cuenta, simultáneamente, los dos aspectos de la cuestión). O sea que, si nos limitamos a este plano verbal, los resultados obtenidos resultan relativamente coherentes. Sin encontrar estadios propiamente dichos que se desarrollan según un orden necesario, pudimos definir procesos que dan resultados muy distintos, y estos procesos, al interferir más o menos en cada niño, caracterizan también las grandes etapas del desarrollo moral: por ejemplo, hemos visto que el pensamiento moral teórico del niño podía obedecer o bien a principios basados en el respeto unilateral (moral de la heteronomía y la responsabilidad objetiva), bien a principios basados en el respeto mutuo (moral de la interioridad y de la responsabilidad objetiva).

Pero el problema que se plantea ahora, y que ya habíamos anunciado en nuestras observaciones metodológicas, a principios

de este capítulo, es saber a qué corresponden estos resultados verbales con relación al pensamiento moral efectivo del niño. Efectivamente, son posibles dos soluciones. En primer lugar podría ser que el pensamiento verbal constituyera una toma de conciencia progresiva del pensamiento concreto. En este caso, el realismo moral que hemos visto y estudiado correspondería a un realismo moral efectivamente activo, realismo superado en la práctica, indudablemente, en el momento en que los niños nos han hablado de él en teoría, pero realismo que ha dado lugar a reacciones espontáneas vividas en los actos concretos. Pero podría ser también que el pensamiento verbal cuyas manifestaciones hemos observado no correspondiera a nada en el pensamiento efectivo. Por consiguiente, los niños nunca habrían presentado realismo moral en sus decisiones o sus juicios correctos. Al encontrar en la vida mentiras análogas a las del perro grande como una vaca o un chico que se atribuye falsamente buenas notas para que le recompensen, no habrían dudado en considerar la segunda mentira más grave que la primera. En este caso la reflexión verbal sería suficiente para engendrar un psitacismo puro, sin ninguna relación con los actos ni presentes ni pasados.

Disipemos enseguida un equívoco. Esta segunda solución no equivaldría a decir que el interrogatorio es la causa de todo el mal. Efectivamente, vemos que en la vida del niño éste tiene continuamente ocasión de encontrar situaciones análogas a las del interrogatorio: oye explicar las diabluras de sus compañeros, tiene ocasión de considerarlas según lo que llega a sus oídos, y ciertos fenómenos análogos a los que hemos observado pueden presentarse espontáneamente. Del mismo modo, los resultados que conciernen al animismo o al artificialismo del niño, obtenidos precedentemente (véase R. M.), corresponden a opiniones que se pueden oír frecuentemente en boca de los niños. Pero sólo hemos aplazado el problema. ¿Estas reflexiones verbales espontáneas constituyen o no constituyen la toma de conciencia de un pensamiento efectivo?

En realidad, creemos que, aun en el niño, la reflexión moral teórica consiste en una toma de conciencia progresiva de la actividad moral propiamente dicha. Por consiguiente, creemos que los resultados precedentemente expuestos corresponden, en cierto modo, a hechos morales reales. Pero las relaciones del pensamiento con la acción están muy lejos de ser tan simples como se suele creer. Por lo tanto, es conveniente insistir un poco en

este punto para comprender la verdadera perspectiva en que conviene situar nuestros resultados.

En primer lugar, como demostró Claparède, toda toma de conciencia invierte el orden de aparición de las nociones: lo que es primero en el orden de la acción es último en el orden de la toma de conciencia. A partir de esto, si el realismo moral parece un fenómeno primitivo en el plano verbal, no se ha probado que sea así en el plano de la actividad. La noción de bien, que en general y en particular en el niño, es ulterior a la noción pura del deber, constituye quizás la toma de conciencia última de lo que es la condición primera de la vida moral: la necesidad de afecto recíproco. El realismo moral que resulta de la presión ejercida por el adulto sobre el niño, podría ser de formación secundaria, en relación con la simple aspiración al bien, constituyendo al mismo tiempo la primera noción de que toma conciencia el pensamiento moral cuando intenta reflexionar y formular.

En segundo lugar, tomar conciencia no consiste simplemente en proyectar una luz sobre las nociones ya totalmente elaboradas. La toma de conciencia original se superpone a las construcciones debidas a la acción. Como tal, va rezagada respecto a la actividad propiamente dicha. De ahí resultan los «desfases» ya observados por Stern y que hemos encontrado en todos los campos del pensamiento del niño.[11] A partir de este momento, si el realismo moral que hemos observado entre los 6 y los 8 años (por otra parte no podíamos descubrirlo antes de los 6 años porque los pequeños no comprenden suficientemente las historias empleadas) corresponde a una realidad en la propia actividad moral, no habrá que buscarla en estos mismos años sino mucho antes: la responsabilidad objetiva puede, efectivamente, estar superada en el campo de la acción y subsistir en el terreno del pensamiento teórico. Por otra parte hemos visto ejemplos de niños que consideraban las historias que les explicábamos conforme a los principios de la responsabilidad objetiva, pero que al mismo tiempo nos comunicaban recuerdos personales evaluados muy correctamente según los criterios de la responsabilidad subjetiva. Una vez planteado esto, quizás podremos encontrar, durante estos primeros años del desarrollo moral, hechos de realismo y responsabilidad objetiva que correspondan a los fenómenos que hemos observado en el aspecto verbal.

11. Véase *Bull. Soc. française de Philos.*, 1928, p. 97 y sig., en particular p. 105.

Pero ante todo hay que observar que, por más contrarios que seamos a toda presión, incluso moral, en educación, no es posible evitar completamente el dar al niño unas consignas incomprensibles para él. En tales casos —que casi constituyen la regla en la educación autoritaria habitual— la aceptación de la consigna provoca más o menos indefectiblemente la aparición del realismo moral. Veamos algunos ejemplos observados en uno de nuestros propios niños, es decir, en un niño cuyos padres han intentado evitar totalmente la responsabilidad objetiva. Las observaciones que siguen serán, por lo tanto, válidas *a fortiori* para los niños cuyo ambiente no dedique una atención especial al problema tan complejo de la autonomía y la heteronomía morales.

Jacqueline nunca ha sido castigada en el sentido estricto de la palabra. Como máximo, en caso de alguna escena por su parte, se la ha dejado sola un instante diciéndole que se volvería cuando pudiera de nuevo hablar tranquilamente. Por otra parte, nunca se le han presentado deberes como tales, exigiéndole esta especie de obediencia pasiva y sin discusión que constituye, para tantos padres, la mejor de las virtudes: siempre se ha intentado hacerle comprender el porqué de las consignas en lugar de imponerle reglas "categóricas". Y, sobre todo, se le han presentado constantemente las cosas a la luz de la cooperación: "ayudar a su mamá", "complacer" a sus padres, "enseñar a su hermana", etc., son para ella la razón de ser de las consignas que no se comprenden por sí mismas. En cuanto a las reglas ininteligibles para los pequeños, como la regla de veracidad, nunca ha oído hablar de ella.

Pero, en la vida corriente, no es posible evitar ciertas consignas cuyo contenido no comporta inmediatamente un sentido desde el punto de vista del niño: acostarse y comer a tales horas, no deteriorar los objetos, no tocar los aparatos ni la mesa de su papá, etc. Estas consignas, recibidas y aplicadas antes de ser realmente comprendidas, dan lugar, naturalmente, a toda una heteronomía, con sensación de pura obligación, remordimientos en caso de violación de la ley, etc.

Por ejemplo a 2: 6 (15) encuentro a J. en la cama, por la noche, rompiendo una toalla tirando uno a uno de los hilos entrelazados. Su mamá le ha dicho muchas veces que no estaba bien, que esto hacía unos agujeros muy grandes, que no se podían remendar, etc. Entonces, digo a J.: "¡Oh, mamá estará muy triste!" J. me contesta con calma e incluso con una sonrisa mal disimulada: "*Sí. Se hacen agujeros. No se pueden remendar*"..., etc. Continúo discurriendo, pero decididamente no me toma en serio. Como no puede disimular su sonrisa, me suelta bruscamente: "*¡Ríete!*", con una entonación tan cómica que empiezo a hablar de otra cosa para no perder totalmente el dominio de mí mismo. J., muy consciente de su poder de seduc-

ción, me dice: *"Querido papaíto"*, y la historia termina aquí. Pero a pesar de esto, al día siguiente se despierta muy impresionada. Sus primeras palabras son para el incidente de la víspera: piensa en la toalla, pregunta a su mamá si está triste, etc.; a pesar de la primera reacción irrespetuosa, mis reflexiones hicieron su efecto y la consigna provocó las consecuencias habituales.

Aquella misma tarde, J. empieza de nuevo a tirar de los hilos de la toalla. Su mamá le repite que no está bien. J. parece escuchar atentamente, pero no contesta. Un momento después grita y llora hasta que acudimos: sólo quería volver a ver a sus padres y asegurarse de que no estaban enfadados.

O sea que tenemos un ejemplo de una consigna que, con o sin respeto aparente, provoca sensaciones de deber y de falta bien caracterizados. Nos parece evidente que tales sentimientos se constituyen en el niño antes de la conciencia clara de la intención moral, o, por lo menos, antes de la diferenciación entre «lo hecho a propósito» (el acto ejecutado, sabiéndolo y queriéndolo, contra la consigna) y el «no hecho a propósito». Un niño de dos años y medio que estropea una toalla no tiene, evidentemente, ninguna intención de hacer algo malo: instituye una experiencia de física. Aunque se le pida que no continúe, puede ser que vuelva a empezar olvidando la consigna, o que recuerde la regla demasiado tarde para resistir al primer impulso. O sea que nosotros no clasificaríamos las primeras conductas de J. entre las desobediencias (que por definición son conscientes), ni *a fortiori* entre los actos cometidos con intención de perjudicar. Sin embargo, la impresión de falta es clara. Sólo después de tres años, observamos en Jacqueline reacciones que implicaban la noción de que el acto «no hecho a propósito» no podía ser culpable. Por ejemplo le digo: «Me estorbas un poco, sabes». Respuesta: «*No lo sabía*» (dicho de otro modo: «No lo hacía a propósito»).[12] Es cierto que a partir de los 2 años 4 meses, J. emplea expresiones del tipo «*pero es culpa tuya*». Pero se aplican a los resultados materiales y no a la intención en sí misma. Pero precisamente a esta edad, a partir de los inicios del lenguaje y hasta los tres años aproximadamente, es

12. Es interesante observar que el momento en que la noción de intención aparece en el lenguaje moral del niño coincide, más o menos, con la edad de los primeros «por qué». Efectivamente, como hemos intentado demostrar (L. p=, cap. IV), los primeros «por qué» responden precisamente a una necesidad de motivación que resulta de la toma de conciencia de la intencionalidad de los actos.

cuando podemos observar más fácilmente, en estado puro, el realismo moral y la responsabilidad objetiva.

Veamos ahora los casos claros de responsabilidad objetiva. En principio, el aprendizaje de la limpieza es una ocasión para continuos juicios de responsabilidad. Es evidente que, en un terreno tal, el elemento de intencionalidad está prácticamente ausente en los actos del niño. Los freudianos más ortodoxos no podrán negar que, en la mayoría de los casos, el niño de uno o dos años que no sabe retenerse durmiendo o jugando, carece simplemente de un control suficientemente adquirido. A esta edad son muy raros los ejemplos de resistencias intencionales o simplemente «inconscientes» a las reglas de la limpieza. Pero, a pesar del carácter esencialmente automático de las reacciones en cuestión, los padres están obligados a pedir al niño que se controle. En caso de fracaso, es natural que demuestren su decepción. En definitiva, por más delicadamente que se presente al niño esta cuestión, hay una consigna y, por consiguiente, un deber. Lo que es admirable es que la sensación de culpa es proporcional, no a las negligencias eventuales (cuando el niño olvida avisar, etc.), sino a los actos materiales en sí mismos.

Por ejemplo, J. a 1; 11 (28) está en cama y ha tomado una medicina; se le han anunciado sus efectos. A pesar de las precauciones de su mamá destinadas a evitar toda reacción de vergüenza o culpa, J. queda muy impresionada cuando el remedio hace su efecto. Toma una expresión desconsolada (lágrimas en los ojos, una mueca en la boca) y experimenta manifiestamente las mismas sensaciones que si esto le hubiera ocurrido en circunstancias normales y por culpa suya.

Pero no hay que creer que este terreno especial es el único propicio al desarrollo espontáneo de la responsabilidad objetiva. Toda regla que comporte una aplicación material es susceptible de las mismas desviaciones. Otro buen ejemplo es el de las prescripciones alimenticias.

J., durante varios años, ha tenido muy poco apetito. Por tanto, en aquella época, las reglas esenciales de su universo eran relativas a la alimentación: el Orden del Mundo exigía que se tomara una taza de cacao a las cuatro, un plato de verdura a las doce, unas gotitas (ácido clorhídrico) en el agua antes de comer, etc. Estas consignas, una vez aceptadas, definieron el bien y el mal a través de la conformidad o la no-conformidad de los actos con relación a ellas, independientemente de todas las intenciones y todas las circunstancias posibles. Por ejemplo, a 2; 10 (7) J. no está muy bien y su mamá tiene la impresión de que el plato de verduras habitual será

demasiado para ella. Efectivamente, después de algunos bocados, J. manifiesta una visible desgana. Pero J. quiere terminar su plato porque es la regla. Por más que se le dice que no es necesario, persevera en su deseo aunque no sienta ningún placer al comer. Cuando le dan un nuevo bocado, no puede tragarlo, pero, cuando le retiran el plato, lo reclama otra vez, como si no vaciarlo fuera una falta. Se le retira el plato definitivamente, tranquilizándola (afirmándole que no es por su culpa, que algunos días se tiene menos hambre que otros, etc.). A pesar de estas precauciones de su mamá, J. se echa a llorar. Una vez consolada, continúa presentando signos de remordimiento: promete dormir bien, etc.

Otro ejemplo: a 2; 10 (23), J. toma como de costumbre su ácido clorhídrico. Pero le han puesto demasiadas gotas en el agua y su mamá piensa que no necesitará beberla toda. Efectivamente, desde los primeros tragos, J. se queja de que pica: se muestra disgustada e incluso tiene náuseas. Sin embargo quiere beberlo todo. Su mamá le repite que no vale la pena y la saca de la silla. Entonces J. se echa a llorar como si hubiera culpa por su parte. Coge de nuevo el vaso y quiere terminarlo a toda costa.

Estos dos últimos ejemplos demuestran, a nuestro entender, lo vivaz y espontánea que es en el niño la evaluación objetiva de la responsabilidad. Incluso es sorprendente que una niña cuyo ambiente no tiene nada de autoritario y cultiva por principio la autonomía de la conciencia infantil, se sienta empujada por las consignas recibidas a un realismo moral tan resistente. La regla que proviene de los padres lleva consigo una conciencia del deber contra la cual las atenuaciones ulteriores de los propios padres no podrán nada, momentáneamente. Es cierto que, en los tres casos citados (limpieza y prescripciones alimenticias) el amor propio puede tener un papel importante: el niño no quiere admitir que puede ser vencido. Pero, precisamente, este amor propio supone previamente una conciencia realista de la regla: si el niño no considerara el hecho de no beber su medicina como una especie de fracaso «en sí mismo», no sentiría como una humillación el hecho de ser dispensado de esta obligación.[13]

Un tercer grupo de ejemplos que conviene citar es relativo a las torpezas. Nos conduce de nuevo a los hechos citados durante este capítulo, puesto que precisamente hemos intentado analizar como evalúa el niño las torpezas que se le explican en las historias apropiadas. Pero resulta que, en los primeros

13. Para tranquilizar al lector añadiremos que Jacqueline dista mucho de estar obsesionada cotidianamente por las consignas que respeta.

años, el niño considera a menudo sus propias torpezas desde un punto de vista totalmente objetivo, en contra suya precisamente.

J., hacia los dos años y medio juega con una concha que yo le he dejado. Como es muy frágil, a la primera caída se le rompe. J. está consternada y tengo grandes dificultades para explicarle que no tiene la culpa.

Es inútil insistir en este ejemplo banal; todo el mundo habrá podido observar un equivalente en cualquier niño. Pero más tarde y precisamente sobre este punto, el niño diferenciará la torpeza involuntaria (el puro accidente) de la torpeza que va acompañada de descuido o imprudencia. Al principio, lo único que cuenta es el resultado.

En definitiva, creemos que, durante los primeros años, la presión inevitable del adulto —por más atenuada que sea, como en el caso de J.— provoca necesariamente cierto realismo moral, más o menos acentuado según los ambientes y el carácter combinado de los padres y el niño. El realismo moral que observamos más tarde en el terreno verbal sería el resultado indirecto de estos fenómenos primitivos.

Pero, entre el realismo moral espontáneo de los primeros años y el realismo moral teórico que hemos analizado precedentemente, hay un intermediario esencial que debemos considerar: es el juicio del niño, no sobre sus propios actos, sino sobre la conducta de sus semejantes. Por lo que respecta a sí mismo, consigue rápidamente (hacia los 3-4 años, en el momento del desarrollo de los «¿por qué?» y el interés por la motivación) diferenciar las faltas intencionales y las infracciones involuntarias del código de las reglas morales. Y, seguidamente, aprende a excusarse invocando el «no hecho a propósito». Pero, por lo que respecta a los actos de los que viven con él, las cosas se presentan de otro modo. De modo general, no es imprudente admitir que el niño —como nosotros mismos— es más severo respecto a los demás que respecto a sí mismo. La razón es simple: la conducta de los demás se nos presenta en su materialidad mucho antes de ser comprendida en su intencionalidad; de este modo nos vemos llevados a confrontar inmediatamente esta materialidad con la regla establecida y a juzgar los actos según este criterio esencialmente objetivo. Sólo a través de un esfuerzo continuo de simpatía y generosidad, resistimos a esta tendencia e intentamos comprender las reacciones de los demás en función de su intención. Es evidente que el niño es pronto

capaz de esta intropatía. Pero también es evidente que, en esta fase en que el respeto por la regla está por encima de la cooperación (el estadio que hemos llamado «egocéntrico» por lo que respecta a las reglas del juego de las canicas o a la mística de la regla que se combina tan estrechamente con la práctica egocéntrica), el esfuerzo por juzgar psicológicamente los actos de los demás será mucho mayor que para los suyos propios. Dicho de otro modo, el realismo moral durará más respecto a la evaluación de la conducta de los demás que a la evaluación de su propia conducta. Esto es lo que parecen indicarnos los hechos.

Veamos entre tantas otras, una observación que nos comunicó una de nuestras estudiantes. Podríamos encontrar un ejemplo análogo en todos los niños:

Mad (4 años) dice a su madre: "*Mamá, he secado la vajilla, ¿sabes?*" Ja (2 años y ½) añade: "*Yo también*". Mad: "*No, no es verdad. — Sí. — No, no la has secado. Está mal que lo digas*". Mamá: "Quizás Ja se equivoca: cree que la ha secado". Mad: "*No, no, no la ha secado. No debe decirlo. La he secado yo sola*".

II. (Ja) "*Estás llena de granos.* — (Mad) — *No, no es verdad, no es verdad.* — *Sí, es verdad.* — (Mad. enfadada:) *No es verdad. Es mentira... ¡Mamá, Ja dice mentiras!*"

III. Ja, involuntariamente, hace daño a Mad. Mad llora: "*Mamá, Ja es mala, me ha pegado.* — Pero no quería pegarte, no lo ha hecho a propósito. — *Sí, sí lo ha hecho a propósito. Me ha pegado muy fuerte. Me ha hecho mucho daño*".

Con la evaluación de la conducta de los demás nos hemos acercado a la situación un poco artificial en que el niño considera ciertos aspectos, no observados directamente, sino descritos por medio de una historia. Si el realismo moral dura más por lo que respecta a los juicios sobre los demás, es porque en el terreno puramente individual es evidente que se prolongará todavía más en los ejemplos verbales contenidos en nuestras explicaciones. Pero un tercer fenómeno viene a complicar las cosas.

Efectivamente, es cierto que el realismo moral del niño es mucho más sistemático en el aspecto teórico que en el aspecto práctico, y que, por tanto, se trata de un fenómeno que en cierto modo es nuevo y distinto. Lo que ocurre es que la toma de conciencia implicada por toda reflexión teórica, no repite sólo, con un retraso más o menos prolongado, lo que se ha producido efectivamente con la práctica de los actos. Además de

los retrasos hay deformaciones inherentes al propio mecanismo de la reflexión. Efectivamente, a partir del momento en que un pensamiento separado de lo real y liberado por la potencia de la palabra o la imaginación sucede o se superpone a la acción directa, el espíritu se deja dominar por un conjunto de ilusiones de perspectivas y en particular por la perspectiva inconsciente del egocentrismo. De este modo, en el terreno intelectual, el niño que razona en el campo verbal experimenta una serie de dificultades dominadas desde hace tiempo por la inteligencia práctica. Del mismo modo, en el aspecto moral, se dejará llevar, para las explicaciones oídas simplemente, a una serie de juicios sin piedad y sin comprensión psicológica suficiente. Estos juicios son el signo de un realismo moral más o menos sistemático, en cosas en las cuales, en la realidad vivida simpatizaría sin lugar a dudas con los que considera de lejos como grandes culpables.

De este modo vemos como el realismo moral espontáneo de los primeros años, atenuándose progresivamente por lo que respecta a la propia conducta, puede desarrollarse, primero en la evaluación de los actos de los demás, y, finalmente, en la reflexión relativa a los casos teóricos evocados por las narraciones, las historias y los mitos sociales en general. Si tuviéramos que tratar las sociedades llamadas primitivas, habría que añadir que estos productos últimos del realismo moral, una vez consolidados por la presión social del grupo (por oposición a la presión elemental de los adultos sobre los niños), son capaces de reaccionar, en un choc fácil de comprender, sobre la propia conciencia de los individuos. Pero como en este caso sólo debemos hablar del niño, podemos limitarnos a concluir que el realismo moral corresponde a algo efectivo y espontáneo en el pensamiento infantil.

Por lo demás, este resultado concuerda perfectamente con lo que ya hemos visto de las reglas del juego de las canicas: toda regla, tanto si es impuesta por el mayor al pequeño como por el adulto al niño, en principio permanece exterior a la conciencia antes de interiorizarse realmente. Durante esta fase de exterioridad, el realismo moral más riguroso puede aliarse con la práctica más relajada en apariencia y más egocéntrica.

Una vez dicho esto, intentemos resolver el problema de la naturaleza de este realismo moral, examinado en su dinamismo y una vez llevado a las justas proporciones que acabamos de entrever en las reflexiones precedentes. Dicho de otro modo, no consideremos ya los resultados de nuestros interrogatorios como suficientes, sino como si constituyeran la conclusión última y muy

indirecta de una tendencia elemental y mucho más difusa. Este realismo moral espontáneo — del que las reflexiones verbales y teóricas, obtenidas a partir de los niños preguntados no son más que un reflejo — es el que vamos a estudiar ahora intentando descubrir sus condiciones y de donde proviene.

Creemos que el realismo moral responde a la conjunción de dos series de causas: unas propias del pensamiento espontáneo del niño (el «realismo infantil»), y otras propias de la presión ejercida por el adulto. Pero esta conjunción, lejos de constituir un fenómeno accidental, nos parece representativa de los procesos más generales de la psicología del niño, tanto en el terreno intelectual como en el terreno moral. El acontecimiento capital de la psicología, en efecto, es que la sociedad, en lugar de ser casi exclusivamente interior al organismo individual como ocurre en el animal guiado por sus instintos, cristaliza casi totalmente de modo exterior a los individuos. Dicho de otro modo, como estableció claramente Durkheim, las reglas sociales, tanto si son lingüísticas como morales, religiosas, jurídicas, etc., no pueden constituirse, transmitirse, y conservarse, más que a través, no de la herencia biológica interna, sino de la presión externa de unos individuos sobre otros. Dicho de otro modo, también, como demostró Bovet en psicología moral, las reglas no aparecen en la conciencia del niño como realidades innatas, sino como realidades transmitidas por sus mayores y a las que debe conformarse desde la más tierna edad gracias a una adaptación *sui generis*. Naturalmente, estas circunstancias no impiden que ciertas reglas puedan contener más que otras un elemento racional que corresponda así a las invariantes funcionales más profundas de la naturaleza humana; pero tanto si son racionales como si se trata simplemente de consensos y costumbres las reglas impuestas por la presión adulta al espíritu infantil presentan primero un carácter más o menos uniforme de exterioridad y de autoridad bruta. A partir de aquel momento, en lugar de pasar sin un choque del estado primitivamente individual (lo «social» que se ha podido describir en los primeros meses de la existencia no es más que social biológicamente, por así decirlo, o sea interior al individuo, por tanto individual todavía) a un estado de cooperación progresiva, el niño se encuentra frente a una educación coercitiva que quema las etapas y termina por provocar un verdadero «cortocircuito», según la feliz expresión de Claparède.[14]

14. CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant*, 7.ª ed., p. 502.

Por lo tanto, debemos considerar tres fenómenos: el egocentrismo espontáneo e inconsciente propio al individuo como tal, la presión adulta y la cooperación. Pero, y esto es lo esencial, el egocentrismo espontáneo del niño y la presión adulta, lejos de constituir en todos los puntos la exacta antítesis uno de otro concuerdan, en ciertos aspectos, hasta dar origen a compromisos paradójicos y singularmente estables. Efectivamente, sólo la cooperación puede hacer salir al niño de su estado inicial de egocentrismo inconsciente. Pero la presión actúa de una forma totalmente distinta y refuerza, por consiguiente, los rasgos propios del egocentrismo, por lo menos en ciertos puntos, hasta que la cooperación libera al niño de este egocentrismo así como del resultado de esta presión. Vamos a intentar verificar estas afirmaciones por lo que respecta al realismo moral, comparando después este fenómeno a los procesos exactamente paralelos que se presentan en el terreno de la inteligencia infantil.

El primer grupo de factores que pueden explicar el realismo moral, responde a uno de los caracteres más espontáneos del pensamiento del niño: al realismo en general. Efectivamente, el niño es realista, lo cual significa que, en casi todos los terrenos, se ve llevado a considerar los contenidos de su conciencia como cosas (como objetos exteriores), a «reificar» como bien decía Sully. En particular, presenta una propensión sistemática a la «reificación» de los contenidos de conciencia comunes a todas las mentalidades; por ello se materializan y se proyectan en el universo externo las realidades sociales.

Sin remontar hasta el estadio «proyectivo» de Baldwin, que se define precisamente por el realismo integral o indisociación entre lo subjetivo y lo objetivo, podríamos citar gran número de fenómenos contemporáneos del realismo moral en sí mismo.

Ante todo hay que recordar la actitud clarísima de los niños por lo que respecta a los productos o instrumentos del pensamiento (véase R. M., Sec. I). Por ejemplo, el sueño, (incluso cuando el niño ya sabe bien que su contenido es engañoso, es considerado sistemáticamente, hasta los 7-8 años, como una realidad objetiva, una especie de imagen etérea que flota en el aire y se fija frente a sus ojos. Los nombres, y este ejemplo es muy comparable al de las reglas morales, ya que se trata también de realidades transmitidas e impuestas por el ambiente adulto, constituyen un aspecto de los objetos en sí mismos: cada cosa tiene un nombre, consubstancial a su propia naturaleza, que existe desde los orígenes y está localizado en ella. Finalmente, el mismo pensamiento, en lugar de consistir en una actividad

interna, se concibe como una especie de potencia material ligada directamente al universo exterior.

En el campo del dibujo, M. Luquet analizó admirablemente el fenómeno conocido del «realismo intelectual». El niño dibuja las cosas tal como las conoce y no tal como las ve. Seguramente esta costumbre prueba ante todo la existencia y la extensión de este racionalismo propio de todo pensamiento, único que da cuenta eficazmente de la naturaleza de la percepción. Percibir, es construir intelectualmente, y si el niño dibuja las cosas tal como las concibe, es porque no puede percibirlas sin concebirlas. Pero, es de un racionalismo superior llegar a renunciar poco a poco a los falsos absolutos que se sitúan fuera y exteriormente al contexto de las relaciones construidas durante la experiencia. Cuando el niño dibuja las cosas tal como las ve, es precisamente porque renuncia a los objetos aislados y planteados «en sí», para construir sistemas verdaderos de relaciones que tengan en cuenta las perspectivas y las conexiones de las cosas entre sí. Así el «realismo intelectual», a pesar de anunciar un racionalismo auténtico, implica también una desviación, que consiste en aislar demasiado pronto «reificándolos», los primeros productos de la construcción racional. O sea que se trata de un «realismo» en el sentido en que tomamos esta palabra, es decir, de una exteriorización ilegítima de los procesos intelectuales, una fijación ilegítima de cada uno de los momentos del movimiento constructor.

Por tanto, teniendo en cuenta que el niño es realista en todos los aspectos, no es extraño que «realice» de entrada e incluso que «reifique» las leyes morales a que obedece. Está prohibido mentir, robar, deteriorar los objetos, etc. Todas estas leyes se considerarán subsistentes en sí, independientemente de la conciencia y por consiguiente de las circunstancias individuales y las intenciones. Efectivamente, hay que recordar esta circunstancia esencial: precisamente a causa del realismo general de su pensamiento espontáneo, el niño concibe siempre la noción de ley, hasta los 7-8 años, como algo que es a un tiempo físico y moral. Efectivamente, hemos intentado demostrar (R. M. y C. P.) que para el niño no existe ninguna ley natural puramente mecánica, antes de los 7-8 años. Si las nubes corren cuando hace viento, no es sólo a causa de una relación necesaria entre el movimiento del viento y el de las nubes, es también y sobre todo porque las nubes «deben» avanzar rápidamente para traernos la lluvia, la noche, etc. Si la luna alumbra sólo por la noche y el sol solamente de día, no es sólo a causa de los dispositivos

materiales que aseguran esta regularidad: es sobretodo porque «no está permitido» al sol pasearse de noche, porque los astros no son dueños de su destino, sino que están sometidos como todos los seres vivos a reglas de conducta que se imponen a su voluntad. Si los barcos flotan mientras los guijarros se hunden, no es sólo por razones relativas a su peso: es porque las cosas deben ser así en virtud del orden del mundo. En definitiva, el universo está impregnado de leyes morales: la regularidad física no se disocia de la obligación de conciencia y de la regla social. Por otra parte nunca hay que llegar a la conclusión de que éstas dominan sobre aquélla. Simplemente, hay una indiferenciación entre las dos nociones. La noción de regularidad física es tan primitiva como la de regularidad psíquica o moral, pero ninguna de las dos puede ser concebida independientemente de la otra. A partir de aquel momento, es evidente que la regla moral conserva algo de física. Para el niño, al igual que los nombres, forma parte de las cosas. Es una especie de característica e incluso una condición necesaria del universo. A partir de este momento las intenciones importan poco. El problema de la responsabilidad consiste simplemente en saber si la ley es respetada o violada. Al igual que un paso en falso, incluso sin contar con la negligencia, nos hace caer al suelo en virtud de la ley de la caída de los cuerpos, cualquier infracción de la verdad, aunque sea involuntaria, se llama mentira y conduce al castigo. Las propias cosas se encargan de castigarnos (véase capítulo siguiente, 3) cuando la falta pasa desapercibida.

En definitiva, desde este primer punto de vista, el realismo moral se presenta como un producto natural y espontáneo del pensamiento del niño. La consideración de las intenciones personales, efectivamente, no es para el pensamiento primitivo tan natural como parece: el niño se interesa primero mucho más por el resultado que por la motivación de sus propios actos. Lo que obliga al individuo a ocuparse sin cesar del punto de vista de los demás para compararlo al suyo, es la cooperación, que conduce al dominio de la intencionalidad. Efectivamente, es admirable constatar lo inconsciente que es el pensamiento egocéntrico de los pequeños y su poca inclinación a la introspección (J. R., cap. IV, 1 y 2). A esto, se puede objetar que el pensamiento primitivo parece estar orientado hacia una especie de intencionalismo universal: el animismo infantil consiste en prestar intenciones a todas las cosas, igual que los «¿por qué?», el artificialismo conduce a la noción de que nada existe sin motivo, etc. Pero esto no tiene nada de contradictorio con lo que

acabamos de decir: sin embargo, sería muy distinto prestar a todo intenciones estereotipadas, sería distinto subordinar los actos a las intenciones que los han inspirado. El intencionalismo que caracteriza al animismo, el artificialismo y los «¿por qué?» antes de los 6-7 años, procede de una confusión entre lo psíquico y lo físico, mientras que la primacía de la intencionalidad sobre la regla exterior suponen una idiferenciación cada vez más refinada entre lo espiritual y lo material.

Pero estas consideraciones no son suficientes para dar cuenta de los fenómenos que hemos observado, y ahora debemos pasar al examen del segundo aspecto del realismo moral. El realismo es, efectivamente, un producto de la presión adulta. Este doble origen, por otra parte, no tiene — como ya hemos dicho — nada de misterioso: el adulto forma parte del universo del niño y las conductas o los imperativos adultos constituyen el elemento más importante de «este orden del mundo» que es la base del realismo infantil.

Pero todavía hay más. En muchos aspectos, parece que el adulto haga todo lo que está en su poder para inclinar al niño a perseverar en sus tendencias específicas, a pesar de ser molestas desde el punto de vista del desarrollo social. Mientras que el niño, dotado de una libertad de acción suficiente, sale espontáneamente de su egocentrismo para tender totalmente a la cooperación, el adulto, en la mayoría de los casos, actúa de manera que refuerza el egocentrismo infantil en su doble aspecto intelectual y moral. Aquí debemos distinguir dos cosas cuyo interés teórico difiere bastante, pero cuya importancia práctica es la misma: la exterioridad de las consignas adultas y la falta de psicología del adulto medio.

En principio, las consignas morales permanecen casi necesariamente en un plano exterior al niño, por lo menos durante los primeros años. La mayoría de los padres imponen al niño gran número de deberes cuya razón, durante mucho tiempo, es incomprensible para él: no decir mentiras, sean las que sean, etcétera. Aun en la educación más liberal, durante mucho tiempo, nos vemos obligados a imponer al niño una serie de costumbres de limpieza e higiene alimenticia cuyo por qué no puede captar. El niño, de manera natural, coloca todas estas reglas en el mismo plano que los propios fenómenos físicos. Se debe comer después de este paseo, acostarse cuando se hace de noche, bañarse antes de meterse en cama, etc., exactamente igual como el sol alumbra de día y la luna de noche o como los guijarros van al fondo del agua mientras que los barcos flotan: todo esto

es y debe ser, todo esto se impone como el orden del mundo y debe tener una razón, pero nada de todo esto se siente dentro como se sienten un movimiento de simpatía o un movimiento de piedad. O sea que, ya de entrada, hay una moral de la regla exterior y una moral de la reciprocidad — o, mejor dicho, los elementos que más tarde utilizará la moral de la reciprocidad — y, mientras estas dos morales no logren realizar una unidad, la primera conduce casi fatalmente a cierto realismo.

Pero, en segundo lugar y esto no es menos importante, naturalmente, la mayoría de los padres son mediocres psicólogos y practican la más impropia de las pedagogías morales. Quizás es precisamente en este terreno donde podemos constatar más claramente lo inmoral que puede ser creer demasiado en la moral y hasta qué punto un poco de humanidad vale más que todas las reglas. De este modo el adulto conduce al niño a la noción objetiva de la responsabilidad y consolida por consiguiente una tendencia que ya es natural y espontánea en la psicología de los pequeños.

Seguramente es difícil, en tales puntos, instituir una encuesta objetiva. Pero, a falta de una investigación sistemática, algunas fuentes preciosas de información permiten ciertos sondeos cuya profundidad, muchas veces, revela más que la acumulación de observaciones incompletas. Además la literatura suple a la psicología científica: la narración autobiográfica de Ed. Gosse titulada *Padre e hijo*, así como las novelas que resucitan recuerdos de infancia dicen más que todo un sabio estudio. El análisis individual de los jóvenes delincuentes o de los niños «difíciles» es igualmente revelador. Finalmente, es imposible hacer el psicoanálisis de un adolescente o de un adulto sin que, durante la anamnesia espontánea, siempre tan interesante, a la que se entrega el sujeto, reaparezcan multitud de recuerdos relativos a las faltas pedagógicas de los padres.

Pero, a pesar de que sin estos procedimientos no sería posible captar los casos excepcionalmente reveladores, quizás sería posible realizar una encuesta sobre la mentalidad de los «padres medios», acumulando observaciones de ciertas situaciones homogéneas y comparables entre sí, aunque sólo fuera en los trenes y especialmente a la vuelta de los placeres del domingo. ¿Cómo no admirarse de una serie de contrasentidos psicológicos: el esfuerzo de los padres por hacer que el niño cometa una falta, en lugar de prevenir las catástrofes e impedirle, con derivativos, iniciar un camino en el que, por amor propio, perseverará; la multiplicidad de las consignas (los «padres medios», son como

los gobiernos ininteligentes, que se limitan a acumular las leyes, incluso a pesar de las contradicciones y la creciente confusión mental que resulta de esta acumulación); el placer de aplicar sanciones; el placer de usar su autoridad y esta especie de sadismo que se observa frecuentemente incluso en personas de muy buena fe cuya máxima es que «hay que quebrar la voluntad del niño» o «hacer sentir al niño que hay una voluntad que está por encima de él»?

Esta pedagogía da lugar a un estado perpetuo de tensión, reinante en tantas familias y que los padres responsables, evidentemente, cargan en la cuenta de la maldad innata del niño y del pecado original. Pero, por más corrientes y más legítimas que sean la defensa y la rebelión del niño contra estos procedimientos, sin embargo, en la mayoría de los casos, está vencido interiormente. Al no poder delimitar qué está bien y qué es criticable en la actitud de sus padres, al no poder juzgar objetivamente a sus padres dada la «ambivalencia» de sus sentimientos, el niño, en sus momentos de debilidad, acaba dando la razón a su autoridad, interiormente. Convertido en adulto, no llegará más que excepcionalmente a deshacerse de los esquemas afectivos así adquiridos y será tan estúpido con sus propios hijos como lo hayan sido con él.

Evidentemente, la razón del desarrollo y la persistencia del realismo moral, se encuentra en esta presión de unas generaciones sobre otras. El realismo moral, arraigado en todo el realismo espontáneo de la psicología infantil, se consolida y esteriliza de mil maneras a través de la presión adulta. Este encuentro entre los productos de la presión adulta y los productos de la mentalidad infantil no es un accidente sino que es lo corriente en la psicología del niño; y es demasiado fácilmente explicable, pues se ha constituido a través de una larga acción de unas generaciones sobre otras y a través de tanteos multiseculares, por una adaptación mutua de las dos mentalidades. Esto ha dado lugar a los puntos esenciales de la pedagogía y la moral corrientes.

Para demostrar lo natural que es este doble aspecto del realismo moral, comparémoslo a un fenómeno que constituye su tendencia exacta desde el punto de vista intelectual: el realismo verbal o verbalismo, que resulta de la unión del sincretismo lingüístico espontáneo del niño con la presión verbal del adulto.

Uno de los rasgos más chocantes de la mentalidad egocéntrica, desde el punto de vista intelectual, es el sincretismo, es decir, la percepción, la concepción o el razonamiento por esquemas globales e inanalizados. Descrito por Decroly y Clapa-

rède en el terreno de la percepción, este fenómeno se encuentra también en el pensamiento del niño en todos sus aspectos: explicación, comprensión, razonamiento, etc. (véase L.P., Cap. IV). Lo hemos observado, en particular, en el terreno de la comprensión verbal: una frase cualquiera, una explicación, un proverbio, dan al niño la impresión de estar totalmente comprometido a partir del momento en que ha logrado construirse una especie de esquema o de significado global, incluso cuando los detalles de las palabras o los grupos de palabras, sigan siendo incomprensibles en realidad. Esta actitud depende estrechamente del egocentrismo: efectivamente, la discusión y la crítica mutua nos empuja al análisis, mientras que, respecto a sí mismo, uno se considera satisfecho rápidamente con una interpertación global y por consiguiente subjetiva.

Este sincretismo verbal conduce al niño hacia el verbalismo de modo natural: cualquier palabra que adquiere un sentido en función de los esquemas sincréticos, acaba adquiriendo una consistencia propia independientemente de la realidad. ¿Cuáles son los efectos de la presión adulta respecto a este verbalismo? ¿Reduce progresivamente este producto del egocentrismo o lo consolida? En la medida en que el adulto sabe cooperar con el niño, es decir, discutir en pie de igualdad y colaborar en la investigación, es evidente que su influencia conduce al análisis. Pero, en la medida en que su palabra se reviste de autoridad, en la medida, en particular, en que la enseñanza verbal domina sobre la experiencia en común, también es evidente que el adulto consolida el verbalismo infantil. Desgraciadamente, lo que suele producirse es esta segunda eventualidad, en la pedagogía corriente escolar e incluso familiar: el prestigio de la palabra domina sobre cualquier experiencia activa y cualquier discusión libre. Se ha acusado a la escuela de ser responsable del verbalismo infantil. No es exactamente así, ya que el verbalismo surge de ciertas tendencias espontáneas del niño. Pero la escuela, en lugar de crear un medio favorable para la reducción de estas tendencias, se apoya en ellas y las consolida, utilizándolas.

O sea que ya vemos cómo los hechos intelectuales y los hechos morales son paralelos en el terreno del realismo: el realismo moral y el verbalismo constituyen las dos manifestaciones más claras de la combinación de la presión adulta con el egocentrismo infantil.

Los resultados obtenidos durante nuestro estudio del realismo moral, confirman lo de nuestro análisis de las reglas del juego de las canicas: parece ser que en el niño existen dos morales distintas. Estas dos morales se deben a procesos formadores que, en líneas generales, se suceden sin constituir, a pesar de ello, estadios propiamente dichos. Es posible, además, marcar la existencia de una fase intermediaria. El primero de estos procesos es la presión moral del adulto, presión que da como resultado la heteronomía y por consiguiente el realismo moral. El segundo es la cooperación que provoca la autonomía. Entre estos dos, puede distinguirse una fase de interiorización y de generalización de las reglas y las consignas.

La presión moral se caracteriza por el respeto unilateral. Como demostró claramente Bovet, este respeto es la base de la obligación moral y del sentimiento del deber: toda consigna que proviene de una persona respetada es el punto de partida de una regla obligatoria. Esto está totalmente confirmado por nuestra encuesta. La obligación de decir la verdad, de no robar, etc., tantos deberes que el niño siente profundamente sin que emanen de su propia conciencia: son consignas debidas al adulto y aceptadas por el niño. A partir de entonces, esta moral del deber, bajo su forma original, es esencialmente heterónoma. El bien es obedecer a la voluntad del adulto. El mal es hacer lo que a uno le parece. Dentro de una moral de este tipo, no hay sitio para lo que los moralistas han llamado el «bien» opuesto al «deber» puro. El bien sería el ideal más espontáneo de la conciencia y más atractivo que coercitivo.

Las relaciones del niño con sus padres son unas relaciones puras de presión. Hay un afecto mutuo espontáneo que empuja al niño, desde el primer momento, a actos de generosidad e incluso de sacrificio, a demostraciones emotivas que no están en absoluto prescritas. Sin lugar a dudas, este es el punto de partida de esta moral del bien que se desarrollará, según veremos, al margen de la moral del deber y que dominará completamente en algunos individuos. El bien es un producto de cooperación. Pero la relación de presión moral, que es generadora del deber, no puede conducir por sí misma más que a la heteronomía. En sus consecuencias extremas da lugar al realismo moral.

Después viene una fase intermediaria, observada finalmente por M. Bovet:[15] el niño no obedece sólo a las órdenes del adulto, sino a la regla en sí misma, generalizada y aplicada de una manera original. Hemos observado este fenómeno a propósito de la mentira: en un momento dado, el niño considera que la mentira es mala en sí misma y, aunque no se le castigue, no hay que mentir. Seguramente se trata de un efecto de la inteligencia, que trabaja por medio de las reglas morales como de todos los datos, generalizándolas y diferenciándolas. Pero si tendemos así a la autonomía de la conciencia, no es más que una semiautonomía lo que tenemos: siempre hay una regla que se impone desde fuera sin ser el producto necesario de la propia conciencia.

¿Cómo llega el niño a la autonomía propiamente dicha? La vemos anunciada en el momento en que descubre que la veracidad es necesaria a las relaciones de simpatía y respeto mutuos. La reciprocidad parece ser, en este sentido, un factor de autonomía. Efectivamente, hay una autonomía moral cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior. O sea que sin relación con los demás no hay necesidad moral: el individuo, como tal, conoce la anomía y no la autonomía. Inversamente, toda relación con los demás en que intervenga el respeto unilateral conduce a la heteronomía. La autonomía, pues, aparece con la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como él querría ser tratado.

Es lo que vamos a intentar analizar durante el próximo capítulo.

15. Véase también a BALDWIN, *Interprétation sociale et morale du développement mental*, trad. G. L. DUPRAT, París, 1899.

III. La cooperación y el desarrollo de la noción de justicia[1]

Nuestro estudio de las reglas del juego nos conduce a la hipótesis de que existen dos tipos de respeto y por consiguiente dos morales: una moral de la obligación o de la heteronomía y una moral de la cooperación o la autonomía. En el capítulo precedente, hemos entrevisto ciertos aspectos de la primera de estas morales. Ahora es necesario pasar a la segunda. Desgraciadamente, ésta es más difícil de estudiar, pues si la primera se formula en reglas y da oportunidad de realizar un interrogatorio, la segunda hay que buscarla sobre todo en los movimientos íntimos de la conciencia o de sus actitudes sociales, poco fáciles de definir en las conversaciones con el niño. Hemos distinguido su aspecto jurídico, por así decirlo, al estudiar el juego social de los niños de 10 a 12 años. Ahora habría que hacer más y penetrar en la conciencia misma del niño. Pero aquí las cosas se complican.

Sin embargo, si bien el aspecto afectivo de la cooperación y la reciprocidad se resisten al interrogatorio, hay una noción, sin duda la más racional de las nociones morales, que parece resultar directamente de la cooperación y cuyo análisis psicológico puede ser intentado sin demasiadas dificultades: la noción de justicia. O sea que nuestro esfuerzo se dirigirá básicamente a este punto.

La conclusión a que llegaremos es que el sentimiento de justicia, a pesar de poder ser naturalmente reforzado por los

1. Con la colaboración de las señoritas M. Rambert, N. Baechler y A. M. Feldweg.

preceptos y el ejemplo práctico del adulto, es en gran parte independiente de estas influencias, y no requiere, para desarrollarse, más que el respeto mutuo y la solidaridad entre niños. Pero muchas veces las nociones de lo justo y lo injusto se imponen a la conciencia infantil a pesar y no por causa del adulto. Contrariamente a una regla impuesta desde el exterior e incomprendida por el niño durante mucho tiempo, como la de no mentir, la regla de justicia es una especie de condición inmanente o de ley de equilibrio de las relaciones sociales; por tanto, veremos cómo se perfila a partir de cualquier autonomía, prácticamente, a medida que crece la solidaridad entre niños.

Esto nos ha empujado a añadir a este capítulo el estudio de una cuestión que no se relaciona directamente con la noción de justicia: la de la solidaridad infantil y sus conflictos con la autoridad adulta en el caso de la denuncia. Este análisis nos permitirá determinar a partir de qué edad la solidaridad resulta eficaz: veremos que precisamente a partir de esta edad, la noción igualitaria de la justicia se impone hasta dominar sobre la autoridad adulta.

Finalmente, es evidente que al estudio de la noción de justicia hay que añadirle un análisis, por lo menos somero, de los juicios de los niños sobre las sanciones. La conciencia común siempre ha relacionado a la justicia distributiva, que se define por la igualdad y la justicia retributiva, que se define por la proporcionalidad entre el acto y la sanción. Aunque este segundo aspecto de la noción de justicia presente relaciones menos estrechas con el problema de la cooperación, también es importante examinarlo. Incluso empezaremos por aquí, de manera que nuestro análisis ulterior se vea libre de esta preocupación.

O sea que el plan que seguiremos es el siguiente: Estudiaremos primero el problema de los castigos, después el de la responsabilidad colectiva y el de la justicia llamada «inmanente» (se supone que la sanción puede emanar de las cosas). Después de esto, a título de transición, examinaremos los conflictos de la justicia retributiva y la justicia distributiva. Una vez llegados a este punto, procederemos al análisis de las relaciones entre la justicia distributiva y la autoridad (y entre la solidaridad infantil y la autoridad), y después al estudio de la justicia entre niños y finalmente intentaremos concluir con una discusión general de las relaciones de la justicia y la cooperación.

1. — EL PROBLEMA DE LA SANCIÓN Y LA JUSTICIA RETRIBUTIVA

Existen dos nociones distintas de la justicia. Se dice que una sanción es injusta cuando castiga a un inocente, recompensa a un culpable o, en general, no está graduada en proporción exacta al mérito o la falta. Se dice, por otra parte, que una distribución es injusta cuando favorece a unos a expensas de los demás. En esta segunda acepción, la idea de justicia no implica más que la idea de igualdad. En la primera acepción, la noción de justicia es inseparable de la de sanción y se define por la correlación entre los actos y su distribución.

De estas dos nociones, nos parece útil empezar por el estudio de la primera, porque es la que está más directamente relacionada con la presión adulta y con los problemas que hemos examinado en el capítulo precedente. Además también es, sin lugar a dudas, la más primitiva de las dos nociones de justicia, si entendemos por primitiva no necesariamente la primera en el tiempo sino la más cargada de elementos que se eliminarán durante el desarrollo mental. Efectivamente, en ciertas nociones de la retribución hay un factor de transcendencia y de obediencia que la moral de la autonomía tiende a eliminar. El problema es, en todo caso, saber si las dos nociones de justicia se desarrollan a un tiempo o si la segunda noción tiende a dominar a la primera.

Pero es claro que todo interrogatorio sobre los castigos, choca con dificultades técnicas considerables, porque, al ser preguntado sobre este tema, el niño tiende a dar a la persona que le pregunta una pequeña lección de moral usual y familiar más que a confesar sus sentimientos íntimos, ya que éstos, en la vida, tienen pocas ocasiones de formularse, quizás por no ser totalmente formulables. Por lo tanto, hemos intentado abordar la cuestión dando un rodeo.

Para saber hasta qué punto los niños consideran justas las sanciones, hemos descompuesto la dificultad. En primer lugar, sin poner en duda el fundamento de la propia noción de retribución, se pueden presentar al niño diferentes tipos de sanción y preguntar cuál es la más justa. De este modo, es posible oponer a la sanción expiatoria — que es la auténtica sanción para los que creen en el dominio de la justicia retributiva —[2] una

2. Véase como Durkheim (*Éducation morale*, p. 188-92) estudia de nuevo la noción de expiación para apoyar su doctrina de la penalidad.

sanción por reciprocidad que deriva de la idea de igualdad. Es evidente que las reacciones del niño frente a estos problemas serán muy instructivas desde el punto de vista de la evolución de la noción de retribución. En segundo lugar, y una vez adquirido este punto, es posible investigar si el niño considera la sanción como justa y eficaz, haciéndole comparar de dos en dos unas historias en las que los niños son castigados y unas historias en que los padres se contentan con censurar y explicar a sus hijos el alcance de sus actos: entonces se pide al sujeto cuáles de estos niños se verán más llevados a repetir la acción, los que han sido objeto de sanción o los que no lo han sido.

Una vez aclarados estos puntos —y sólo entonces— es posible extender un poco la conversación con el niño y conducirle a cuestiones generales, como el por qué de los castigos, el fundamento de la retribución, etc. Esta discusión, que no pasaría de ser verbal si se empezara por aquí, puede mantenerse en un terreno concreto en la medida en que uno sabe inspirarse en las opiniones del niño sobre las historias precedentes.

En dos palabras, el resultado a que llegaremos es el siguiente: Encontramos dos tipos de reacciones respecto a la sanción. Para unos, la sanción es justa y necesaria; es tanto más justa cuanto más severa es; es eficaz porque el niño debidamente castigado sabrá cumplir mejor que otro su deber. Para los demás, la expiación no constituye una necesidad moral; entre las sanciones posibles, las únicas justas son las que exigen una reparación o que hacen soportar al culpable las consecuencias de su falta o también las que consisten en un tratamiento de simple reciprocidad; finalmente, fuera de estas sanciones no expiatorias, el castigo, como tal, es inútil, y la simple censura y la explicación son más provechosas que el castigo. Como promedio, este segundo tipo de reacción se observa más en los mayores y el primero más en los pequeños. Pero el primero subsiste siempre, incluso en muchos adultos, favorecido por ciertos tipos de relaciones familiares o sociales.

Por lo que respecta a los diversos tipos de sanción, las preguntas que hemos utilizado han sido las siguientes: Empezamos por decir al sujeto: «¿Los castigos que se imponen a los niños, son siempre muy justos o bien hay algunos menos justos que otros?». El niño, en general, tiene esta última opinión. Pero responda lo que responda, se prosigue: «Lo que ocurre es que no es nada fácil saber qué castigos hay que dar a los niños para que sean justos. Hay muchos papás y maestros que no saben cómo hacerlo... Entonces yo he pensado que podía preguntar

a los propios niños, a ti y a tus compañeros. Te voy a contar tonterías hechas por algunos niños y tú me dirás cómo te parece que hay que castigarles.» Entonces se explica el principio de la historia y la explicación de la falta cometida. El niño inventa un castigo, se anota, y se prosigue: «Sí, quizá resultaría. Pero el papá pensó en otra cosa, pensó tres castigos y se preguntó cuál sería el más justo. Te voy a explicar estos castigos y tú me dices cuál escoges.»

Una vez que el niño ha encontrado el castigo que prefiere, se tiene mucho cuidado en preguntarle por qué es el más justo. Seguidamente se pregunta cuál es el más severo (o el más «pesado», o el más «desagradable», etc., según la terminología del niño), y se asegura que el niño evalúa el castigo en función de su severidad o según otro criterio de retribución. Veamos las historias:

HISTORIA I. Un niño juega en su habitación. Su mamá le pide que vaya a buscar pan para la cena, porque se ha terminado. Pero, en lugar de ir enseguida, el niño responde que no tiene ganas, que irá dentro de un rato, etc. Al cabo de una hora, todavía está allí. Finalmente llega la hora de cenar y no hay pan en la mesa. El papá no está contento y se pregunta cómo castigar al niño para que sea justo. Piensa en tres castigos. El primero sería prohibir al chico que al día siguiente fuera al carrusel. Precisamente el día siguiente es fiesta y el chico tenía que ir a divertirse al carrusel: ¡pues bien!, ya que no ha querido ir a buscar el pan, no irá a la feria. El segundo castigo que el padre imagina es dejar al niño sin pan. En el armario queda un poco de pan de la víspera; sus padres lo comerán, pero ya que él no ha ido a buscar pan del día, no hay para todos. O sea que el chico casi no tiene nada que cenar. El tercer castigo que el padre imagina es el de hacer al niño la misma cosa que él ha hecho. El papá diría esto al pequeño: "No has querido ayudar a tu mamá. ¡Bien! Cuando me pidas un favor, no te lo haré". El pequeño se dice que está bien, pero unos días después, necesita un juguete que está en lo alto de su armario. Intenta alcanzarlo, pero es demasiado bajo. Se sube a una silla, pero todavía queda demasiado alto. Va a buscar a su padre y le pide que le ayude. Entonces el papá responde: "Amiguito, recuerda lo que te dije. No quisiste ayudar a tu mamá. Ahora yo tampoco quiero ayudarte. Cuando tú ayudes yo también te ayudaré de buena gana, pero no antes". ¿Cuál es el más justo de los tres castigos?

HISTORIA II. — Un chico no ha hecho el problema que debía hacer para la escuela. Al día siguiente dice a la maestra que no pudo hacer el problema porque estaba enfermo. Pero como tenía unas mejillas muy sonrosadas, la maestra pensó que era mentira y se lo explicó a los padres del pequeño. Entonces el padre quiso castigar al chico,

pero dudaba entre tres castigos. Primer castigo: copiar cincuenta veces una poesía. Segundo castigo: el papá dirá al chico: "Dices que estás enfermo. Muy bien, te cuidaremos. Te meterás en la cama, todo un día, y te daremos una pequeña purga para curarte". Tercer castigo: "Has dicho una mentira. Ya no puede creerte y aunque digas la verdad, ya no podré tener confianza en ti". Al día siguiente el muchacho tiene una buena nota en la escuela. Cuando tiene una buena nota, su papá le da dos pesetas para ponerlas en la hucha. Pero aquel día, cuando el chico explica que ha tenido una buena nota, su papá le contesta: "Amigo, quizás sea verdad, pero como ayer dijiste una mentira, ya no puedo creerte. Hoy no te daré dinero, porque no sé si es verdad lo que me explicas. Cuando ya no digas mentiras durante algunos días, te volveré a creer y todo irá bien". ¿Cuál es el castigo más justo?

HISTORIA III. — Un chico jugaba en su habitación, después de comer. Su papá le había pedido simplemente que no jugara a pelota para no romper los cristales. Pero en cuanto el papá se fue, el pequeño sacó su pelota del armario y empezó a jugar. Pero, crac, el balón alcanza el cristal y lo rompe. Cuando el papá entra y ve lo que ha pasado, piensa en tres castigos: 1.º dejar el cristal roto durante algunos días (y como es invierno el niño no podrá jugar en su habitación); 2.º hacérselo pagar; 3.º privarle de todos sus juguetes durante una semana.

HISTORIA IV. — Un chico rompió un juguete que pertenecía a su hermanito. ¿Qué hay que hacer? 1.º ¿que le dé al pequeño uno de sus propios juguetes?; 2.º ¿que pague la reparación?; 3.º ¿verse privado durante una semana de todos sus juguetes?

HISTORIA V. — Jugando a pelota en el pasillo (estaba prohibido) un chiquillo tiró y rompió un jarrón de flores. ¿Cómo castigarlo? 1.º ¿que vaya al campo a buscar una nueva planta y la plante él mismo?; 2.º ¿dándole un par de bofetones?; 3.º ¿rompiéndole a propósito uno de sus juguetes?

HISTORIA VI. — Un niño mira un libro de fotos de su padre. Un día, en lugar de tener cuidado, mancha varias páginas. ¿Qué hará el padre? 1.º el chico no irá al cine aquella tarde; 2.º el padre no le dejará más el libro; 3.º el chico presta a menudo su álbum de sellos a su padre, el papá no lo cuidará como había hecho hasta el momento.

HISTORIA VII. — El jefe de un grupo de bandidos muere. Se presentan dos candidatos: Charles y Léon. Sale elegido Charles. Léon, furioso, lo denuncia a la policía por medio de una carta anónima, como culpable de un robo en el cual participó toda la banda. Indica dónde y cuándo podrán encontrar a Charles, que es detenido. Los bandidos deciden castigar a Léon. ¿Cómo lo harán? 1.º ¿no dándole dinero durante algún tiempo?; 2.º ¿excluyéndole de la banda?; 3.º ¿acusándole, igualmente, como culpable del robo, por medio de una carta anónima?

Evidentemente no se plantean al niño todas las cuestiones sino sólo las que le interesan. También está claro que estas historias son muy simples y que, en la vida, muchas de las sanciones propuestas deberían ser aplicadas con más tacto. Pero lo esencial, durante los interrogatorios, es esquematizar las narraciones, aunque haya que forzar la nota, y presentar tipos de sanción cuyo principio sea claramente distinto. Efectivamente, la conversación debe tratar sobre el principio y no sobre las modalidades de aplicación.

Pero nos parece que las sanciones descritas en estas historias, como las sanciones en general, pueden clasificarse según dos principios muy distintos. Todo acto considerado culpable por un grupo social dado, representa una violación a las reglas reconocidas por el grupo, o sea, una especie de ruptura del lazo social en sí mismo. La sanción, como demostró claramente Durkheim, consiste, a partir de este momento, en un restablecimiento de lazo social y la autoridad de la regla. Sin embargo, como hemos reconocido la existencia de dos tipos de reglas que corresponden a dos tipos fundamentales de relación social, debemos imaginar que encontraremos, en el terreno de la justicia retributiva, dos tipos de reacción y dos tipos de sanción.

En primer lugar, se dan lo que llamamos las *sanciones expiatorias*, que según creemos coexisten con la presión y las reglas de autoridad. O sea que, en realidad, se trata de una regla impuesta desde fuera a la conciencia del individuo y que el individuo ha transgredido: incluso independientemente de los movimientos de indignación y cólera que se producen en el grupo o en los detentores de la autoridad y que caen fatalmente sobre el culpable, el único medio de volver las cosas a su sitio es conducir al individuo a la obediencia por medio de una coerción suficiente y sensibilizar la censura acompañándola de un castigo doloroso. La sanción expiatoria presenta pues un carácter «arbitrario» (en el sentido que los lingüistas dan a esta palabra para decir que la elección del signo es arbitraria en relación con la cosa significada), es decir, que no hay ninguna relación entre el contenido de la sanción y la naturaleza del acto sancionado. Poco importa que, para castigar una mentira, se inflija al culpable un castigo corporal o que se le prive de sus juguetes o se le condene a un pesado trabajo escolar: lo único necesario es que haya proporcionalidad entre el sufrimiento impuesto y la gravedad del delito.

En segundo lugar, se dan las que llamaremos *sanciones por reciprocidad* en tanto que van unidas a la cooperación y las

reglas de igualdad. O sea, una regla que el niño admite desde el interior, es decir, habiendo comprendido que le liga a sus semejantes con un lazo de reciprocidad (por ejemplo, no mentir, porque la mentira real hace imposible la confianza mutua, etc.). Si la regla es violada, no se necesita en absoluto para poner las cosas en su sitio una cercisión dolorosa que imponga desde fuera el respeto por la ley: es suficiente con que la ruptura del lazo social, provocada por el culpable, haga sentir sus efectos; dicho de otro modo, es suficiente con hacer jugar la reciprocidad. Como la regla ya no es, como antes, una realidad impuesta desde fuera y que el individuo podría ignorar, sino que constituye una relación necesaria entre el individuo y sus semejantes, es suficiente con valorar las consecuencias de la violación de esta regla, para que el individuo se sienta aislado y desee por sí mismo el restablecimiento de las relaciones normales. O sea que la censura ya no necesita un castigo doloroso para quedar subrayada: reviste toda su importancia en la medida que las medidas de reciprocidad hacen comprender al culpable el significado de su falta.[3] Contrariamente a las sanciones expiatorias, las sanciones por reciprocidad son necesariamente «motivadas», utilizando de nuevo la terminología de los lingüistas, es decir, que hay relación de contenido y naturaleza entre el delito y su castigo, sin hablar de la proporcionalidad entre la gravedad de aquél y el rigor de éste. Además, también es evidente que, según los delitos posibles, se puede distinguir cierto número de variedades de sanciones por reciprocidad, variedades más o menos indicadas y más o menos justas según la naturaleza del acto reprensible.

Para clasificar estas variedades, volvamos a nuestras historias.

De entrada, se reconocen sin ninguna dificultad cuáles son las sanciones que consideramos expiatorias: no ir al carrusel ni al cine (I y IV), copiar cincuenta veces una poesía (II), privar al niño de sus juguetes (III y IV), darle un bofetón (V), o poner una multa (VII). Pero está claro que toda sanción, incluso entre los demás castigos previstos, puede revestir el carácter expiatorio según el espíritu con que se aplique. Muchas veces el niño elige una sanción que parece obedecer a unos principios totalmente

3. Evidentemente, estas medidas de reciprocidad comportan también un elemento de sufrimiento. Pero ya no se trata de un dolor buscado por sí mismo y destinado a implantar en la conciencia del sujeto el respeto por la ley: es un sufrimiento inevitable, acompañado a veces de preocupaciones materiales, que resulta de la ruptura del lazo de solidaridad.

distintos, pero, cuando se le preguntan las razones, responde que es la más severa: en este caso es evidente que se trata de una sanción expiatoria.

En cuanto a las sanciones por reciprocidad, veamos cómo podemos clasificarlas, yendo de la más a la menos severa.

En primer lugar tenemos la exclusión momentánea o definitiva del grupo social (hist. VII). Es el castigo que los niños suelen practicar entre sí cuando renuncian, por ejemplo, a jugar con un tramposo impenitente. Es la que se utiliza en la vida cuando se niega a un niño un juego o un paseo en el cual la experiencia ha demostrado que no sabía comportarse: el lazo social queda roto momentáneamente.

En segundo lugar, se pueden reunir en un grupo las sanciones que no apelan más que a la conciencia directa y material de los actos: no tener pan para cenar cuando no se ha querido ir a buscarlo y no hay bastante (hist. I), verse obligado a acostarse cuando se ha fingido estar enfermo (II), tener una habitación fría cuando se han roto los cristales (III). Rousseau, Spencer y otros muchos, que pretendían educar al niño a través de la experiencia natural, exclusivamente, utilizaban este tipo de sanciones. Es cierto que, tal como Durkheim demostró, la consecuencia «natural» de un delito es necesariamente una consecuencia social: provoca la censura. Pero Durkheim parece creer que, para ser eficaz, una censura debe acompañarse de una sanción expiatoria, mientras que la consecuencia directa y material de los actos, en muchos casos, es plenamente suficiente para cumplir este cometido. Lo único que importa es que el culpable comprenda que esta consecuencia, por más «natural» que sea, está aprobada por el grupo social. Por ello clasificamos este tipo de sanciones entre las sanciones por reciprocidad: cuando el niño de la historia I no tiene pan para cenar y el de la historia III no tiene cristal en su habitación, dado que el primero no ha querido ir a buscar pan y el segundo ha roto la ventana, en realidad, los padres de estos niños se niegan a ser quienes reparen los desperfectos y responden a la negligencia de los culpables con una voluntad de no ayudarles.

En la expresión «dejar o hacer que alguien soporte la consecuencia de sus actos» se halla siempre presente la idea de que el lazo de solidaridad se ha roto. O sea que, en realidad, se trata de una sanción por reciprocidad. Del mismo modo, cuando el papá de la hist. II finge creer a su hijo, que miente, metiéndole en cama, ya que está enfermo, o que, por el contrario, se niega a creerlo de ahora en adelante, incluso cuando dice la

verdad (castigo 3), se trata de reciprocidad. La sanción es, ciertamente, una «consecuencia natural» del acto, puesto que la consecuencia de la mentira es, o bien que se cree demasiado al mentiroso o bien que se le deja de creer, pero se le añade que el padre simula la credulidad o simula la desconfianza sistemática para demostrar al niño que se ha roto la confianza mutua: o sea que hay un elemento de reciprocidad. Por lo tanto, creemos que, siempre y en cualquier lugar, la sanción natural implica la reciprocidad, porque siempre representa la voluntad del grupo o del educador de hacer comprender al culpable que se ha roto el lazo de solidaridad.

En tercer lugar, existe la sanción que consiste en privar al culpable de una cosa de la que está abusando. Por ejemplo, no dejar de nuevo al niño un libro que ha manchado (hist. VI). En este punto se da una mezcla de elementos análogos a los que caracterizan las dos variedades precedentes: es una especie de ruptura de contrato provocada por la inobservancia de las condiciones del contrato.

En cuarto lugar, se pueden agrupar bajo el nombre de reciprocidad simple o propiamente dicha, las sanciones que consisten en hacer al niño exactamente lo que él ha hecho. Por ejemplo, no ayudarle (hist. I), romperle uno de sus juguetes (hist. V), no tener cuidado con su álbum de sellos (hist. VI), contestar a la denuncia por la denuncia (hist. VII). Es evidente que este tipo de sanción, perfectamente legítima cuando se trata de hacer comprender al niño el alcance de su acción (no ayudar, por ejemplo), se convierte en vejatoria y absurda cuando se trata simplemente de devolver el mal por el mal y contestar a una destrucción irreparable con otra destrucción irreparable (hist. I y IV).

En quinto lugar, tenemos la sanción simplemente «restitutiva»: pagar o reemplazar el objeto roto o robado, etc. Durkheim opuso con razón las sanciones restitutivas a las sanciones retributivas. Pero, si dividimos a estas últimas en dos tipos, según sean expiatorias o simplemente debidas a la reciprocidad, podemos considerar las sanciones restitutivas puras como el término límite de las sanciones por reciprocidad: aquél en que la censura ya no tiene razón de ser, una simple restitución material suficiente a la justicia. Efectivamente, es importante observar que las sanciones restitutivas pueden no ser puras, y comportar un resto de elemento retributivo. Por esto las clasificamos aquí.

Finalmente, tendríamos que distinguir una sexta categoría que sería la simple censura, sin ningún castigo, y la censura que no se impone de modo autoritario, sino que se limita a hacer

comprender al culpable en qué ha roto el lazo de solidaridad. Pero, por no complicar las cosas, reservemos la cuestión para dentro de un momento.

En consecuencia, la conclusión de este análisis es que en general hay dos tipos de sanción o de justicia retributiva: la sanción expiatoria inherente a las relaciones de presión y la sanción por reciprocidad. Volvamos a la experiencia e investiguemos si el niño, según el nivel de su desarrollo, está orientado hacia uno u otro tipo.

Mlle. Baechler interrogó, sobre estos puntos, a 65 niños de 6 a 12 años, y yo mismo vi a una treintena. La estadística siguiente se referirá a unos cien niños aproximadamente. Pero, como cada niño puede dar respuestas diferentes según las historias y oscilar así entre la sanción expiatoria y la sanción por reciprocidad, hemos calculado a partir de las historias y no de los niños, contando como unidad cada respuesta de cada uno de los niños. Como no es posible interrogar a los niños sobre más de cuatro historias a la vez, tendremos alrededor de 400 unidades.

Es evidente que, en este terreno, no encontraremos una evolución insensible con la edad: intervienen demasiados factores. Pero, en líneas generales hemos quedado sorprendidos de la claridad de la evolución. Repartiendo los niños en tres grupos, los de 6-7 años, los de 8-10 años y los de 11-12 años (más dos sujetos retrasados de 13 años), encontramos las cifras siguientes que indican el porcentaje de sanciones por reciprocidad en relación con el conjunto de las respuestas:

	6-7 años	8-10 años	11-12 años
Niños interrogados por Mlle. B. ...	30 %	44 %	78 %
TOTAL	28 —	49 —	82 —

Pero ya vemos que no se puede atribuir un gran valor a estas cifras. En primer lugar, se refieren sólo a los niños de cierto grupo étnico y de cierto medio social (ambientes muy populares de Ginebra y algunos niños de una escuela primaria de Neuchâtel). Además, a pesar de todas las precauciones que se pueden tomar (véase R. M., Introd.), es innegable que la manera de interrogar juega un papel muy importante. En este sentido es un poco inquietante constatar que los niños interrogados por uno mismo responden más a menudo conforme a su propia teoría que los niños interrogados por otros. Aquí tenemos un coeficiente personal imposible de negligir y que hace que este tipo de estadísticas sea un poco dudoso. La única cosa que retendremos

de estas cifras es que, en líneas generales, parece ser que con la edad hay una evolución en los juicios de justicia retributiva: los pequeños se ven más inclinados a la sanción expiatoria y los mayores a la sanción por reciprocidad.

Sin embargo, es conveniente exponer inmediatamente dos reservas. La primera es que, junto al problema de los estadios, hay un problema de tipología: hay mentalidades individuales irreductiblemente ligadas a la idea de expiación (Joseph de Maistre por oposición a Guyau...). Desde luego, estas mentalidades son el producto de cierta educación familiar, social y religiosa. Pero subsisten independientemente de la edad. Por tanto, no debemos sorprendernos de que, en otros ambientes, los resultados del interrogatorio sean totalmente distintos.

En segundo lugar, cuando los niños imaginan el castigo que hay que dar, en lugar de elegir entre varias sanciones propuestas, recurren casi siempre a la sanción expiatoria e incluso su elección es de una severidad notable. Pero esto no es contradictorio con nuestros presentes resultados. Es evidente, en efecto, que si no se llama la atención del niño sobre los diferentes tipos de sanciones posibles —y esto incluso sin definirlos y limitándose como hacemos nosotros a presentarlos sin más—, el sujeto se limitará a pensar en los castigos «arbitrarios» y «expiatorios».

Dicho esto, pasemos al análisis de los casos. Veamos primero los ejemplos de los niños que consideran más «justas» las sanciones arbitrarias:

Ang (6 años) repite correctamente la historia I: "¿Cómo había que castigarlo? — *Encerrarlo en una habitación.* — ¿Y qué le habría pasado, con esto? — *Habría llorado.* — ¿Habría sido justo? — — *Sí*". Entonces le explicamos los tres castigos posibles: "¿Cuál es más justo? — *Yo no le habría dado su juguete.* — ¿Por qué ? — *Porque había sido malo.* — ¿Es el mejor de los tres castigos? — *Sí.* — ¿Por qué? — *Porque le gustaba mucho su juguete.* — ¿Es el más justo? — *Sí*". O sea que lo que domina no es la reciprocidad: es la idea del castigo más severo.

Fil (6 años). Hist. I: "*Mi papá, es malo. Nosotros tenemos un calabozo. Pues, si yo tuviera un calabozo lo metería dentro hasta la noche, y le daría un buen bofetón. Y si tuviera un látigo, le daría de latigazos*". De los tres castigos, elige el tercero, "*porque le gustaría mucho ir al carrusel. Y entonces se enfadaría mucho*".

Zim (6 años). Hist. I: Zim no está contento con los dos últimos castigos. El tercero "*no es duro*". — ¿Por qué? — *Para el chico.* — ¿Por qué no es duro? — *No es mucho*". Igualmente el segundo "*no es mucho*". O sea que el más justo es el primero "*porque no está en el carrusel*".

Mord (7 años). Hist. VI: El castigo más justo es privarle de ir al cine. "¿Por qué? — *Es mejor que las dos. Es más castigado. Es bonito ir al cine. Después darle el álbum no está bien.* — ¿Por qué? — *Ir al cine es muy bonito.* — Y en cambio, cuando ha visto cinco o seis veces el libro, dice: "*Ya lo he mirado demasiado, si no me lo deja más, ¿qué importa?*"

Syl (7 años y ½). Hist. II: "¿La más justa? — *Hacer copiar cincuenta veces. Es el castigo que castiga más, porque no le dejan salir*".

May (7 años y ½). Hist. I: El castigo más justo es "*no darle pan. Esto le castiga más. Esto hará que otra vez vaya a buscarlo*". Hist. IV: "*No la llevaría al cine, porque el cine es lo que más le gustaría.* — ¿Qué es el segundo castigo? — *Yo no tendría cuidado con su álbum. Le gusta coleccionar los sellos.* — ¿Daría resultado? — *No lo castigaría lo bastante. No la haría* (volverse) *lo bastante buena.* — ¿Cuál es el castigo más severo? — *No llevarla al cine*".

Ali (7 años y ½). Hist. II: "*Le haría escribir cincuenta veces en su libreta; otra vez no lo haría, porque tendría que volver a escribir cincuenta veces.* — ¿Es el más justo? — *Está bien para el chico. No tenía necesidad de decir mentiras* (es el más justo); *porque es un castigo severo.* — ¿Cuál es más justo? — *Escribir cincuenta veces, porque es muy pesado. No se puede divertir*".

Bla (7 años y ½). Hist. I: "*No le habría dejado ir al carrusel.* — ¿Por qué? — *¡Porque los carruseles son muy bonitos!*"

Pel (7 años y ½). Hist. I: "¿Cuál te parece más justo? — *No ir al carrusel.* — ¿Por qué? — *Porque no ayudó a su mamá.* — ¿Cuál es el más "pesado" de los tres? — *No ir al carrusel*". — Hist. II: "¿Cuál es el más justo de estos tres castigos? — *Copiar cincuenta veces una poesía.* — ¿Por qué es el más justo? — *Porque es el más severo*".

Jean (8 años). Hist. I: "¿Cuál de los tres castigos es el más justo? — *No ir al carrusel.* — ¿Por qué es el más justo? — *Porque el niño tienes ganas de subir* (en el carrusel) *y no se le deja ir.* — ¿Cuál de estos tres castigos le molestará más? — *Que no le dejen ir al carrusel*".

Sut (8 años). Hist. I: La misma reacción. Hist. II: ¿Cuál de estos tres castigos es más justo? — *Cuando se le hace copiar la poesía cincuenta veces.* — ¿Por qué es más justo? — *Porque tenía que hacer el problema y no lo hizo.* — ¿Cuál es el más pesado? — *Copiar cincuenta veces la poesía*". — Hist. IV: ¿Cuál de estos castigos te parece más justo? — *El tercero* (=privarle de todos sus juguetes). — ¿Por qué? — *Porque no hubiera debido romper el juguete de su hermanito.* — ¿Y los otros dos, también son justos? — *Sí, señor.* — Vamos a tomar el segundo y el tercero. ¿Cuál es el más justo, hacerle pagar el juguete o privarle de todos sus juguetes? — *Verse privado de sus juguetes.* — ¿Por qué es el más justo? — ... — ¿Qué le molesta más? — *Verse privado de sus juguetes*". Hist. IV: ¿Cuál es más justo? — *Que le rompan un juguete.* — ¿Por qué es el más justo? — ... — ¿Cuál le molestaría más? — *Que le rompieran*

un juguete". O sea que, incluso en este último caso, lo que cuenta no es la reciprocidad: es la idea de que un castigo es justo en la medida en que es severo.

KEC (8 años). Hist. I: "¿Cuál es más justo? — *No ir al carrusel.* — ¿Es el más justo? — *Sí.* — ¿Por qué? — *Porque le gusta ir al carrusel"*. En cuanto a los otros dos, el más justo sería dejarlo sin pan. "*Si le gusta el pan, no hay que darle.*"

BAD (9 años). Hist. VI: "*Prefiero el del cine, porque es más justo, porque significaría privarle de algo que a él le gusta mucho"*.

BAU (10 años). Hist. I: "*El mejor es el del carrusel.* — ¿Por qué? — *Porque le gusta mucho. Hay que suprimirle lo que más le guste hacer"*.

Es fácil observar el sentido general de estas respuestas. Es evidente, para estos niños, que la sanción consiste en castigar, en infligir al culpable un dolor lo bastante fuerte para hacerle sentir la gravedad de su falta. Por lo tanto, el castigo más justo es el más severo. Cada uno de los sujetos preguntados demuestra a su modo esta relación de la idea de justicia retributiva con la severidad del castigo, pero las expresiones más características son: «Es castigar más» (Mord, Syl, etc.). «Esto le castiga más» (May) y «Es un castigo muy severo» (Ali).

O sea, que queda claro que estos niños no piensan en absoluto en marcar, a través del castigo, la ruptura del lazo de solidaridad, o en hacer sentir la necesidad de la reciprocidad: hay una predominancia clara de la sanción de expiación. Es cierto que en este punto subsiste un equívoco. Para muchos educadores, el castigo, incluso cuando consiste en infligir cualquier sufrimiento, de modo arbitrario, no es más que un medio preventivo, destinado a evitar la reincidencia. La sanción sólo es estrictamente expiatoria para una minoría, o sea que sirve para borrar, por compensación o a través de la eficacia de su dolor, la falta cometida. ¿Qué ocurre con los niños? Tal como confirman las reflexiones de nuestros sujetos sobre el castigo en general, podemos suponer, a partir de los interrogatorios que preceden, que las dos actitudes coexisten en cada uno de los niños del grupo, de modo confuso e indiferenciado.

En efecto, unas veces el niño insiste en el aspecto de venganza superior y de puro castigo que comporta la sanción (véase Fil, por ejemplo), otras veces, él mismo se hace la teoría del castigo preventivo: según May, un castigo no es suficiente porque no «le haría volver bueno». Pero, incluso en este caso, el niño sigue pensando en una compensación necesaria, y le parece que la idea de no castigar al culpable no sería justa. Y puesto que

se trata de sanciones escogidas en función de su carácter penoso, esta compensación equivale a la noción de expiación.

Pasemos ahora a los niños que consideran más justa la sanción por reciprocidad:

Geo (7 años). Hist. I: ¿Cuál de los tres castigos es más justo? — *No ayudarle.* — ¿Por qué? — *Porque él tampoco ayudó a su mamá, o sea que prácticamente es lo mismo.* — ¿Y si al papá no se le hubiera ocurrido este castigo, cuál sería el más justo? — *Que no fuera al carrusel... ¡Bueno, no! Que no cenara: ya que no quiso ayudar a su mamá, que se quedara sin cenar.* — ¿Cuál de los tres es el castigo menos justo? — *El del carrusel.* — ¿Por qué? — *Porque le hacía ilusión ir*". Hist. III: "¿Cuál es más justo? — *Hacerle pagar el cristal.* — ¿Por qué es el más justo? — *Porque sería como lo hubiera pagado una vez* (=porque consiste en reparar el mal). — ¿Y sin esto, cuál es el más justo? — *Dejarle la ventana rota. Esto le enseñará a no romper los cristales.* — ¿Cuál es el menos justo? — *Privarle de todos sus juguetes durante algunos días.* — ¿Cuál es el más desagradable? — *No poder jugar*".

Desar (7 años y ½). Hist. I: "¿Cuál es más justo de estos castigos? — *Que no le den pan.* — ¿Por qué es el más justo? — *Porque no ha querido ir a buscarlo.* — ¿Cuál es el más "pesado", el que menos le gustaría? — *No ir al carrusel.* — ¿O sea que cuál es más justo? — *No darle pan.* — ¿Por qué crees que este es más justo? — *Porque él no ha querido ir a buscar el pan*". O sea que Desar aprecia claramente la relación causa-efecto que interviene en esta sanción, pero no consigue explicitarla. Hist. II: *El más justo es no creerlo más.* — ¿Por qué? — *Porque no creerlo más, sería real, ya que él ha dicho una mentira a su maestra*". Hist. III: "¿Qué es lo que te parece más justo? — *Hacerle pagar el cristal.* — ¿Por qué? — *Porque, si los padres lo pagan, no será justo.* — ¿Cuál es el castigo que le molestaría más, pagar el cristal o tener frío en su habitación? — *Tener el cristal roto* (=tener frío)". Hist. V: "¿Cuál es el más justo? — *Que le rompan uno de sus juguetes.* — ¿Por qué es el más justo? — *Romperle uno de sus juguetes ya que él ha roto el jarrón.* — ¿Cuál de los tres hubiera sido más desagradable? — *Ir a buscar una planta al bosque.* — ¿Y cuál es más justo? — *Que le rompan uno de sus juguetes*". Ya vemos como, siempre, Desar se inclina más hacia la reciprocidad, incluso en el caso paradójico de la historia V.

Berg (8 años). Hist. I: "*Se le hubiera tenido que dejar sin ir al carrusel.* — ¿Es el más justo? — *No, no es justo.* — ¿Por qué? — *Se le hubiera debido impedir alcanzar el juguete* (en el armario= no debían dárselo); *porque él no había querido ayudar.* — ¿Es el mejor castigo? — *Sí: él no había ayudado, o sea que tampoco había que ayudarle a él*".

Baum (9 años). Hist. I: "*El último es el mejor: ya que no quiere ayudar, pues su mamá tampoco le ayudará a él.* — ¿Y de los otros

dos, cuál es el más justo? — *No darle pan. No tendría nada para cenar, ya que no ha querido ayudar a su mamá.* — ¿Y el primero? — *Es el que menos se merecía. No le hubiera servido de nada. Hubiera podido seguir jugando con sus juguetes* (=a pesar de todo se le hubiera alcanzado el juguete) *y habría comido pan aquella noche*". Hist. VI: "*Yo le ensuciaría el álbum, porque es el más justo: se le hace lo mismo que ha hecho.* — Y de los otros dos, ¿cuál es el más justo? — *No le habría dejado el libro, porque lo habría vuelto a manchar.* — ¿Y el primero (dejarlo sin cine)? — *Es el menos justo. No tiene nada que ver con el álbum, no le cambia nada al álbum, al libro: no tiene nada que ver con el libro*".

DEC (9 años y ½). Hist. I: "*El más justo es el del juguete.* — ¿Por qué? — *No quiso ayudar a su mamá. ¿Por qué tenía su mamá que ayudarle a él?*"

RID (10 años). Hist. I: "*El mejor es el del juguete, porque sirve para enseñarle lo agradable que es no ayudarse.* — ¿Cuál es más justo? — *El del juguete, porque la madre le hace lo mismo que él*". Hist. II: ¿Cuál es el más justo? — *El de cuando estaba enfermo* (cuando le metieron en la cama), *porque, ya que había dicho que estaba enfermo había que creerle.* — ¿Y de los otros dos, cuál es más justo? — *El de las cuatro pesetas, porque, ya que le hacían ilusión las cuatro pesetas y había dicho una mentira, no había que creerle.* — ¿Y el primero (=copiar 50 veces)? — *Es muy exagerado...* — ¿Cuál es el más justo de los tres? — *Hay dos que son bastante justos: el del enfermo falso y el de no poder creerle.* — Hist. VI: "¿Cuál es el más justo? — *El del cine no, porque por unas manchas es demasiado.* — ¿Y de los otros dos? — *El de hacerle unas manchas en el suyo... hay que hacerle lo mismo que él ha hecho*".

NUS (11 años). Hist. I: "*Le habría dado una paliza*". El papá pensó en tres castigos (se los explico). ¿Cuál te parece más justo? — *El de no ayudarle.* — ¿Te parece más justo que la paliza o menos? — *Más justo.* — ¿Por qué? — (duda) ...*Porque se le hace más o menos lo mismo que él ha hecho.* — ¿Y de los otros dos cuál es el más justo? — *Dejarlo sin pan.* — ¿Por qué? — *Porque no lo ha ido a buscar*".

ROY (11 años). Hist. I: ¿Cuál te parece más justo? — *No ayudarle, porque es más justo.* — ¿Por qué es más justo? — *Se hace lo mismo*". Hist. II: El más justo, "*es no volver a creer al hijo, porque ha dicho mentiras: ha dicho una mentira una vez y ahora se cree siempre que las dice*". Hist. VI: "*No tener cuidado con su álbum. Es el más justo, ya que el chico no tuvo cuidado*". Hist. VII: "*Escribiría una carta. Es el más justo, ya que él también escribió una carta*".

BUH (12 años y ½). Hist. I: "¿Cuál es más justo? — *El de no tener pan para cenar.* — ¿Por qué? — *Porque él no quiso ir a buscarlo.* — ¿Cuál es el castigo más desagradable? — *No ir al carrusel.* — ¿Y el más justo? — *No tener pan.* — El de no ir al carrusel, ¿es igual de justo que el otro o menos? — *Menos.* — ¿Por qué? — *No hay que ayudarle* (el del carrusel es menos justo), *porque no*

existe relación entre el pan y el carrusel". Hist. II: "¿Cuál te parece más justo? — *Que se le haga ir a la cama, porque ha querido hacer creer que estaba enfermo.* — ¿Y de los otros dos, cuál es más justo? — *Que ya no le crean.* — ¿Por qué? — *Porque ha dicho una mentira.* — ¿Cuál es el castigo que no tiene relación? — *El de copiar un problema cincuenta veces.* — ¿Y el que tiene más relación? — *Que le metan en cama.* — ¿Y un cuarto, que sería no castigarlo, te parece bien? — *Hay que castigarle*". Hist. IV: El castigo más justo es "*que dé uno de sus juguetes al pequeño.* — ¿Lo has elegido por las buenas, o bien te parece más justo? — *Ha privado al pequeño de un juguete: debe darle uno*".

Vemos como la reacción de estos niños es distinta a la de los precedentes. El valor de un castigo no se mide por su severidad. Lo esencial es hacer al culpable algo análogo a lo que él ha hecho, de forma que comprenda el alcance de sus actos; o también castigarlo con la consecuencia material directa de su delito, cuando es posible. La reciprocidad simple tiene tanto prestigio a los ojos del pequeño que la aplica incluso cuando a nuestro entender se acerca a la simple venganza: romper un juguete (hist. V), etc. La razón es, como veremos a continuación, que, de 7 a 10 años, la igualdad pura domina sobre la equidad.

Sin embargo, se nos plantea un problema de interpretación: las respuestas ¿tienen realmente un significado moral, o bien sólo interesan a la inteligencia infantil? Efectivamente, podríamos suponer lo que sigue: el niño, considerando la cuestión planteada como una especie de prueba de inteligencia, intentaría simplemente encontrar entre los castigos sugeridos los que tienen una relación con el acto realzado y esto, precisamente, porque se le exige una elección. Dicho de otro modo, el niño pensaría más o menos esto: «Se me proponen tres castigos. O sea, que hay una trampa. Unos tienen una relación con el acto y otros no. Elegiremos el que se parece más al propio delito y veremos si es lo que hay que contestar». De este modo, lo que dictaría la elección sería sólo la inteligencia y no el sentimiento de justicia.

Pero, sin poder excluir naturalmente la intervención de este factor, creemos que el acento de las respuestas es ante todo moral. Cuando Geo opone (hist. I) los castigos por reciprocidad a la sanción expiatoria, destaca claramente que las primeras son equitativas, mientras que la última es cruel. Veamos, también, el razonamiento de Dec, basado en el principio de razón suficiente.

Por lo demás, lo que sigue, no sólo nos convencerá de la importancia creciente de las ideas de reciprocidad e igualdad en el niño de 7 a 12 años, sino que además la experiencia pedagógica nos enseña cómo reaciona el niño en su vida cotidiana. O sea, que sin pretender imponer una pedagogía moral sobre otra — hablamos como psicólogos y no como pedagogos —, nos parece demostrado que los educadores cuyo ideal es que la cooperación domine sobre la presión, cumplen su tarea sin utilizar sanciones expiatorias y comprueban que la sanción por reciprocidad es captada profundamente por el niño. Por lo menos si, en los pequeñitos, la censura y las medidas preventivas (quitarle un objeto cuando va a romperlo, etc.), son casi necesariamente interpretadas como expiatorias, cuanto más se desarrolla el niño, mejor se adapta a comprender las medidas de reciprocidad.

En este sentido, creemos que las respuestas obtenidas durante nuestros interrogatorios corresponden a sentimientos realmente vividos por el niño, bien porque él mismo haya experimentado con anterioridad el fundamento de ciertas sanciones por reciprocidad, bien porque haya sentido el carácter indiscutible de muchas sanciones expiatorias y se vea llevado a aprobar las sanciones por reciprocidad propuestas en nuestras historias.

Esto nos conduce al segundo punto anunciado al principio de este apartado: la eficacia de las sanciones expiatorias. Es admirable constatar que, en los inicios del interrogatorio, los niños defienden casi unánimemente la legitimidad y la utilidad pedagógicas de los castigos severos. De este modo, se convierten cálida y sinceramente en los portavoces de la moral usual. Pero, dada la claridad con que muchos de ellos, después, eligen la sanción por reciprocidad para oponerla a la sanción «arbitraria», podemos ir más lejos: ¿el niño, está verdaderamente convencido de la utilidad del castigo? ¿Acaso no considera muchas veces que apelando a tiempo a su generosidad se conseguirían mejores resultados?

Hagamos, pues, la siguiente experiencia para intentar analizar su opinión sobre este punto. Expliquemos al niño un delito cualquiera, una falta infantil corriente. Después describámosle estas dos eventualidades: por una parte, sanción expiatoria severa, por otro lado, simple explicación que apele a la reciprocidad pero que no se acompañe de castigo. Preguntemos al sujeto en cuál de los dos casos es más probable la reincidencia:

Veamos las historias empleadas para esto:

Historia I. *a)* "Un chico jugaba en su habitación mientras que su papá trabajaba en la ciudad. El chico sintió ganas de dibujar, pero no tenía papel. Se acordó de que en el escritorio de su papá había unas bonitas hojas blancas, en uno de los cajones. Con cuidado, fue y las cogió y se las llevó todas. Cuando el papá volvió a casa, se dio cuenta de que su escritorio estaba revuelto, y finalmente descubrió que le habían robado el papel. Se fue enseguida a la habitación del pequeño y vio por el suelo todas las hojas garabateadas con lápices de colores. Entonces el papá, que estaba muy enfadado, le dio una paliza."

b) "Ahora voy a contarte una historia que es casi igual, pero no del todo (se repite la historia en líneas generales, excepto la última frase). Pero termina de modo distinto. El papá no lo castigó. Sólo le explicó que aquello no estaba bien. Le dijo: "Cuando tú no estás, cuando vas a la escuela, si voy a tu armario y te robo tus juguetes, no estarás contento. O sea que, cuando yo no estoy, tampoco debes cogerme mi papel. No es agradable para mí. No está bien hacer esto."

"Ahora, estos dos niños, después de unos días, jugaban cada cual en su jardín. El que había sido castigado estaba en su jardín, y el que no había sido castigado también jugaba en su jardín. Encontraron cada uno un lápiz. Era el lápiz de su papá. En seguida recordaron que el papá había dicho que había perdido su lápiz en la calle y que estaba disgustado porque no podría encontrarlo. Entonces se dijeron que si se quedaban con el lápiz, nadie lo sabría y no habría castigo."

"¡Pues, bien! Uno de los dos se quedó con el lápiz y el otro se lo llevó a su papá. Adivina quién fue el que lo devolvió: ¿El que había sido castigado o el que no lo había sido y al que sólo se lo habían explicado?"

Historia II. *a)* "Había una vez un chico que jugaba en la cocina. Su mamá no estaba. Rompió una taza. Cuando su mamá volvió, dijo: "No he sido yo. Ha sido el gato. Ha saltado... etc.". La mamá vió claramente que era una mentira. Estaba muy enfadada y lo castigó. ¿Cómo?" (se deja elegir al niño la clase de sanción).

b) Id. "Pero esta vez la mamá no le castigó. Sólo explicó que no estaba bien decir mentiras. "Si yo te dijera mentiras, no te gustaría nada. Si me pides el pastel que está en el armario y te contesto que se ha terminado cuando todavía queda, no te gustará. Pues bien, cuando me dices mentiras, es igual. Me disgusta."

"Unos días después, los dos chicos vuelven a jugar solos en su cocina. Esta vez tocan las cerillas. Cuando su mamá vuelve, uno de los dos vuelve a mentir y dice que no ha jugado con las cerillas. El otro dice en seguida que lo ha hecho. ¿Quién es el que no ha mentido, el que antes había sido castigado por la taza o aquel al que sólo le dieron una explicación?"

Desde luego, estas historias son muy simples. Pero son suficientes, a nuestro entender, para comprobar cómo responde el niño. Si cree verdaderamente en los castigos, lo demostrará. Si quiere complacernos, más que confesar lo que piensa, responderá

también a favor del castigo (ya que a los ojos del niño, cuando un señor interroga a los escolares, tiene todas las posibilidades de creer en los castigos). Si el niño responde claramente en favor de la explicación simple, es, según nuestro punto de vista, porque algo le empuja a considerar la generosidad recíproca como superior a toda sanción.

O sea, que de una treintena de niños preguntados únicamente sobre este punto (sin contar con las preguntas suplementarias planteadas al centenar de niños de que hemos hablado antes), la casi totalidad de los niños de 7 años o menos, se declaró a favor del castigo, mientras que, más de la mitad de los casos de 8 a 12 años, contestaron en sentido inverso.

Veamos unos ejemplos del primer tipo:

Quin (6 años) repite correctamente la historia I. "¿Quién fue el que devolvió el lápiz? — *El que había sido castigado.* — Entonces, ¿qué hizo, reincidió o no? — *No reincidió.* — ¿Y el que no fue castigado por su papá? — *Lo volvió a hacer.* — ¿Si tú hubieras sido el padre, al robarte el papel, les hubieras castigado o no? — *Le habría castigado.* — ¿Qué es más justo? — *Castigar.* — ¿Quién es más simpático, el que castiga o el que explica? — *El que explica.* — ¿Quién es más justo, el que... etc.? — *El que castiga.* — ¿Si tú hubieras sido el niño, qué te habría parecido más justo, que te castigaran o que te explicaran? — *Que me explicaran.* — ¿Si te lo hubieran explicado, habrías vuelto a empezar? — *No.* — ¿Y si te hubieran castigado? — *Tampoco.* — ¿Cuál de los niños fue el que no reincidió? — *El que había sido castigado.* — ¿Para qué sirve castigar? — *Porque uno es malo.*"

Kal (6 años). Hist. II: "¿Quién fue el que dijo la mentira de las cerillas? — *El que había sido castigado por su mamá* (Kal escogió el calabozo, como castigo), *dijo la verdad.* — ¿Y el que no habían castigado? — *Volvió a mentir.* — ¿Por qué? — *Porque no le habían castigado.* — ¿Por qué el otro no volvió a decir la mentira? — *Porque le habían castigado.*"

Schmei (7 años). Hist. I: "Adivina qué hizo el que había sido castigado por su papá. — *Lo devolvió, porque tuvo miedo de que su padre volviera a reñirle.* — ¿Y el otro? — *Se lo quedó, porque sabía que su papá* (creía que) *lo había perdido fuera.* — ¿Cuál de los dos papás era más justo? — *El que castigó.* — ¿Cuál de los dos papás era más simpático? — *El que no riñó, sino que explicó.* — ¿Cuál de los dos chicos quería más a su papá? — *El del papá simpático.* — ¿Cuál era más amable con su papá? — *El que le devolvió el lápiz.* — ¿El que había sido castigado o el otro? — *El que había sido castigado*".

Bol (8 años). Hist. I: "¿Quién lo devolvió, el que había sido castigado o el que no lo había sido? — *El que había sido castigado.* — ¿Qué pensó? — *Se dijo: no quiero que me vuelvan a castigar.* —

¿Y el otro, qué pensó? — *Se dijo: ya que antes no me castigaron, tampoco me castigarán ahora.* — ¿Cuál de los dos papás era más justo? — *El que castigaba.* — Si tú fueras el padre, ¿castigarías? — *Sí, castigaría.* — ¿Le habrías dado unos azotes? — *Lo habría metido en la cama.* — ¿Cuál de los dos papás era más simpático? — *El que no castigó.* — ¿Cuál de los dos chicos era más simpático? — *El que fue castigado.* — ¿Cuál de los dos era más simpático, el que tenía un papá justo o el que tenía un papá simpático? — *El que tenía un papá justo.* — Si tú robaras, ¿qué preferirías, que te castigaran o que te explicaran? — *Que me castigaran.* — ¿Hay que castigar? — *Sí.* — ¿Es mejor cuanto más se castiga? — *Corrige*".

Finalmente, veamos un caso intermediario en el que vemos como se tambalean las creencias precedentes:

FAR (8 años). Hist. I: "¿Quién fue el que devolvió el lápiz? — *El que había recibido un castigo.* — ¿Por qué? — *Porque le pegaron.* — ¿Y el otro? — *Se lo quedó, porque no le habían castigado.* — ¿Cuál de los dos papás era más justo? — *El que castigó al niño.* — ¿Cuál era más simpático? — *El que no pegó.* — ¿Por qué era más simpático? — *Porque le explicó.* — ¿Cuál de los dos chicos era más simpático? — *El que recibió el castigo.* — ¿Cuál de los dos papás se portó bien? — *El que no pegó.* — ¿A cuál de los dos papás le habrías devuelto el lápiz? — *Al que no castigó.* — ¿Por qué? — *Porque era el más simpático.* — Si tú hubieras sido el papá, ¿qué habrías hecho? — *No le habría castigado. Le habría explicado.* — ¿Por qué? — *Para que no volviera a robar.* — ¿Cuál de los dos papás era más justo? — *El que castigó.* — Te he explicado una historia; ¿quieres ahora contarme tú una de verdad en que te hayan castigado? — *Sí, corrí por el campo.* — ¿Dónde? — *Por nuestro campo; por la hierba. Me pegaron.* — ¿Y después? — *No lo volví a hacer.* — ¿Hay que castigar siempre? — *Siempre, cuando se han hecho cosas malas*".

Vemos lo ligados que están estos niños a la concepción clásica de la sanción: el castigo es moralmente necesario a modo de expiación y pedagógicamente útil para prevenir la reincidencia. Seguramente, para los últimos casos citados, es más «simpático» limitarse a explicar y censurar sin castigar, pero no es prudente ni justo hacerlo. Sólo duda un poco hacia la mitad del interrogatorio, pero vuelve rápidamente a la moral usual, convencido por la tradición de sus padres.

Por el contrario ahora mostraremos opiniones diferentes que se pueden considerar características de un segundo tipo de actitud moral y, hasta cierto punto, de un segundo estadio en el desarrollo social del niño:

Bruc (8 años) Hist. I: "¿Qué hicieron? — *Uno lo devolvió. El otro se lo quedó.* — ¿Cuál fue el que lo devolvió? — *El que no había sido castigado.* — ¿Qué pensó? — *Que tenía que devolverlo, porque no le habían castigado.* — ¿Y el otro? — *Que tenía que quedárselo.* — ¿Por qué? — *Porque le habían castigado*". Suena la campana. Bruc se va durante un cuarto de hora al recreo. Volvemos a empezar: "¿Qué hemos hecho antes del recreo? — *Hemos explicado una historia.* — ¿Sabes cuál? — *Sí, de unos niños que habían robado. Y después encontraron un lápiz, uno lo devolvió y el otro no.* — ¿Cuál fue el que lo devolvió? — *El que no había sido castigado.* — ¿Qué pensó? — *Que tenía que devolverlo porque su papá estaría contento.* — ¿Y el otro? — *Se lo quedó.* — ¿Por qué? — *Porque no quería que su papá estuviera contento.* — ¿Cuál de los dos papás preferirías ser? — *El que explica.* — ¿Y de los dos niños? — *El que no fue castigado.* — ¿Por qué? — *Porque sabrá que no hay que robar* (ya que se lo han explicado). — ¿Y si le castigan qué hará? — *Quizás probará otra vez y entonces no le castigarán*".

Schu (8 años). Hist. I: El niño que devuelve el lápiz es el que no ha sido castigado. "¿Por qué lo devolvió? — *Porque se lo explicaron* (cuando robó la primera vez). — ¿Por qué? — *Porque corrige más.* — ¿Cuál de los dos papás es más simpático? — *El que le explicó.* — ¿Y qué es más justo, explicar o castigar? — *Explicar.* — ¿Por qué volvió a hacerlo el que había recibido el castigo? — ... — ¿Y si se lo hubieran explicado, hubiera vuelto a empezar? — *No.* — ¿Por qué? — *Porque lo habría comprendido.* — Y, al castigarlo, ¿no lo comprendió que no hay que robar? — *No lo habría comprendido tan bien.* — Ahora, escúchame bien. Voy a cambiar un poco la historia. Diremos que los dos niños han recibido una explicación, los dos. Pero uno de ellos, además, recibió un castigo, mientras que el otro sólo recibió la explicación, sin castigo. ¿Cuál de los dos devolvió en seguida el lápiz? — *El que no fue castigado.* — ¿Por qué? — *Porque lo comprendió mejor que el otro.* — ¿Y por qué lo volvió a hacer el otro? — *Porque no había comprendido tan bien.* — ¿Por qué? — *Porque le riñeron y le explicaron al mismo tiempo.* — ¿Tu papá no te castiga? — *Más bien me explica.* — ¿Te parece justo que te castiguen? — *No me parece justo.* — ¿Por qué? — *Porque cuando me explican entiendo mejor.* — Explícame una vez que te hayan castigado. — *Una vez fui a casa de mi abuela. En casa no me castigaban. En casa de mi abuela me castigaron.* — ¿Qué habías hecho? — *Había roto un vaso.* — ¿Cómo te castigaron? — *Me dieron bofetones.* — ¿Y tu padre no te da bofetones? — *Casi nunca*". Hist. II: Las mismas respuestas. "¿Cuál de los dos no volvió a hacerlo? — *El que recibió una explicación de su papá.* — Y el otro, el que volvió a las andadas, ¿qué pensó? — *Papá me castigará, pero después* no *quiere hacer nada. ¡Voy a decir una mentira!* — ¿Cuál de los dos papás es más simpático? — *El que explicó.* — ¿Cuál es el más justo? — *El que explicó*".

CLA (9 años). Hist. I: "¿Quién fue el que devolvió el lápiz? — *El que su papá le explicó.* — ¿Por qué? — *Porque no le castigaron.* — ¿Y el otro qué pensó? — *Me lo puedo quedar. Papá no lo verá.* — ¿Cuál de los dos papás era mas justo? — *El que no castigó.* — ¿Qué es más justo, castigar o no? — *No castigar.* — Si tú fueras el chico, ¿qué habrías hecho? — *Lo habría devuelto.* — ¿Y si te hubieran castigado? — *También lo habría devuelto(!).* — ¿Quién era más amable con su papá? — *El que devolvió el lápiz.* — Pero, en general, todos los días, ¿quién es más simpático con su papá, el que castigan a menudo o el que no castigan? — *El que recibe explicaciones.* — ¿Qué es mejor, castigar a los niños o explicarles? — *Explicarles.* — ¿Por qué? — *Porque después no se vuelve a hacer.* — ¿Qué es mejor, explicar y después castigar o explicar y después perdonar? — *Explicar y después perdonar*".

Ya vemos lo distinta que es la actitud de estos niños de la de los precedentes. Pero esta nueva reacción parece que no es sólo verbal. Seguramente las generalizaciones a que conduce el interrogatorio dan la impresión de que, llevados por su deducción, estos sujetos imaginan una especie de moral rosa como en el paraíso de los niños buenos. Pero junto a esto, ¡qué psicología en ciertas observaciones incidentales! Por ejemplo, cuando Schü quiere demostrar que el niño castigado se siente empujado a volverlo a hacer con más fuerza que el niño no castigado, piensa, desde luego, en los frecuentes casos en que la acumulación de sanciones convierte al culpable en insensible y fríamente calculador: «¡Papá me castigará, pero después no quiere hacerme nada!». Efectivamente, vemos muchos niños que soportan estoicamente el castigo porque ya están decididos a no ceder a la voluntad superior. Y también, cuando el mismo Schü establece un paralelismo entre el castigo recibido en casa de su abuela y las reacciones corrientes de su papá, es difícil no pensar en las comparaciones que todos hemos establecido en la infancia, entre la actitud comprensiva de uno de sus semejantes y la severidad anti-psicológica de otro.

Nuestra opinión es, pues, que las respuestas examinadas hace un momento corresponden, hasta cierto punto, a experiencias vividas, y esto demostraría la existencia de una determinada evolución, con la edad, de los juicios del niño respecto a los castigos. Por el contrario, el interrogatorio que se refiere a la cuestión general y abstracta de saber para qué sirven las sanciones (y si son justas, etc.) no ha proporcionado nada interesante: en cualquier edad, las respuestas reflejan más las ideas del ambiente que la impresión personal del niño. Sin embargo

hay que observar una diferencia de actitud entre los mayores y los pequeños por lo que respecta a la justificación del castigo. Para los pequeños, la idea de expiación se combina necesariamente con la idea de prevenir la reincidencia:

Trap (6 años): "¿Hay que castigar a los niños? — *Sí, cuando son malos, se les castiga.* — ¿Qué quiere decir "malo"? — *Quiere decir que los niños son malos cuando se les castiga.* — ¿Es justo castigar? — *Sí, porque cuando no se hace nada no es justo, pero cuando se ha hecho algo* (es justo). — ¿Es útil castigar? ¿Para qué sirve? — *Sí, porque no tenían que desobedecer; porque han sido malos*".

Zim (6 años): "¿Es justo castigar? — *Sí, es justo.* — ¿Es útil castigar? ¿Para qué sirve? — *Sí, es útil cuando uno se porta mal; siempre sirve para alguna cosa*".

Mail (6 años): "¿Es justo castigar? — *Sí, porque siempre es justo.* — ¿Es útil? — *Sí, porque es cuando uno es malo.* — ¿Para qué sirve? — *Es un castigo* (=mortifica)".

Los mayores, por el contrario, insisten sobre todo y casi únicamente en la utilidad preventiva, con disminución clara de la idea de expiación:

Rai (11 años): "¿Es justo? — *Sí, porque le hace comprender que no había que hacer una cosa.* — ¿Es útil? — *Sí, porque si se castiga una vez, no lo vuelve a hacer*".

Dup (11 años): "¿Es justo? — Sí. — ¿Es útil? — *Sí, porque después se quiere hacer un favor. Se sabe que si no se hace, nos castigan*".

Cui (12 años): "¿Es justo? — *Sí, si se ha cometido una mala acción; los castigos no siempre son justos: deben ser proporcionales a la falta.* — ¿Es útil? — *¡Ah, sí! Sirven para no volverlo a hacer*".

Ahora intentaremos sacar conclusiones. Por más que el interrogatorio sobre estos puntos delicados sea difícil y por más que las respuestas estén marcadas por una fraseología debida a las teorías morales del adulto, los resultados obtenidos parecen converger en sus líneas generales. Hablan en favor de la existencia de una especie de ley de evolución en el desarrollo moral del niño. Habría que distinguir, en el terreno de la justicia retributiva, dos tipos de reacción: uno basado en la noción de expiación, otro en la de reciprocidad. Y, aunque casi en todas las edades encontramos representantes de los dos tipos, el segundo tendería a predominar sobre el primero.

Esto es lo primero que nos muestra la elección de los castigos: mientras los pequeños prefieren los más severos, de manera que subrayan la necesidad del castigo en sí mismo, los

mayores optan casi siempre por las medidas de reciprocidad que indican simplemente al culpable de la ruptura del lazo de solidaridad y la obligación de una reparación.

Asimismo, la reacción de los individuos interrogados sobre la reincidencia coincide con la anterior: para los pequeños, el niño bien castigado no debe reincidir, porque ha comprendido la autoridad exterior y coercitiva de la regla, mientras que para muchos mayores, el niño al que se ha hecho comprender, aun sin castigo, el alcance de sus actos, se ve menos inclinado a reincidir que si se hubieran limitado a castigarle. Finalmente, el breve interrogatorio abstracto sobre la utilidad y el fundamento de los castigos en general, parece confirmarlo: mientras los pequeños mezclan a todas sus respuestas una idea de expiación, los sujetos con más sentido común se limitan a legitimar las sanciones invocando su utilidad preventiva. Por otra parte, sobre este punto, entran en contradicción más o menos clara con las reacciones observadas durante el interrogatorio precedente: o sea que para los mayores, en este caso, se trata de defender a su modo lo que se suele mantener a su alrededor, mientras que en las historias que respectan a la reincidencia, las respuestas son más personales y espontáneas.

Estos dos tipos de actitudes, que creemos que hemos podido disociar, se relacionan naturalmente, en la medida que corresponden a hechos reales, con dos morales distinguidas hasta el momento en el juicio y la conducta del niño. A la moral de heteronomía y del deber puro corresponde naturalmente la noción de expiación: aquéllos para los que la ley moral consiste únicamente en reglas impuestas por la voluntad superior de los adultos y los mayores, consideran que la desobediencia de los pequeños provoca la indignación de los mayores y que esta irritación se concreta bajo la forma de cualquier dolor «arbitrario» inflingido al culpable. El niño considera legítima esta reacción del adulto en la medida en que ha habido ruptura de la relación de obediencia y en la medida en que el sufrimiento impuesto es proporcional a la falta cometida. Cualquier otra sanción, en la moral de autoridad, es incomprensible: puesto que no hay reciprocidad entre el que ordena y el que obedece, lo que ocurrirá necesariamente es que, incluso si el primero castiga al segundo apelando sólo a las sanciones «motivadas» (reciprocidad simple, consecuencia del acto, etc.), el niño no verá

en estas sanciones más que un castigo expiatorio.[4] Por el contrario, a la moral de la autonomía y la cooperación le corresponde la sanción por reciprocidad. Efectivamente, es muy difícil imaginar cómo la relación de respeto mutuo en que está basada esta cooperación podría dar origen a la idea de expiación o legitimarla: entre iguales el castigo se convertiría en pura venganza. Por el contrario, podemos imaginar claramente que la censura (que es el punto de partida de toda sanción, sea cual sea) puede acompañarse, en el caso de la cooperación, de medidas materiales destinadas a marcar la ruptura del lazo de reciprocidad o a hacer comprender la consecuencia de los actos.

Si admitimos este parentesco de los dos tipos de actitud relativos a la justicia retributiva con las dos morales distinguidas hasta el momento, ¿qué explicación hay que dar sobre la génesis y el destino de cada uno de ellos?

Por lo que respecta al primer tipo, creemos que, incluso admitiendo que en muchos aspectos está arraigado en las reacciones instintivas del niño, ante todo está modelado por la presión moral del adulto. Es conveniente analizar de cerca esta superposición de las influencias sociales sobre las actitudes individuales espontáneas, si se quiere comprender exactamente la noción de expiación.

Entre las tendencias instintivas, hay que mencionar esencialmente las tendencias vindicativas y la compasión. Ambas se desarrollan, efectivamente, independientemente de la presión adulta. Las reacciones defensivas y de lucha son suficientes para explicar cómo el individuo que impone sufrimientos a su adversario para protegerse a sí mismo, llega a hacerle sufrir para responder a todas las ofensas. Por tanto, la venganza es contemporánea de las primeras manifestaciones de defensa: es muy difícil, por ejemplo, decir si los accesos de rabia de un bebé de pocos meses expresan simplemente la necesidad de resistir a los tratos que no desea, o si ya existe venganza. En todo caso, a partir del momento en que aparece el intercambio de golpes (y surge singularmente temprano, independientemente de la influencia adulta), es imposible decir dónde termina la lucha y dónde empieza la venganza.

4. Debemos agradecer a las directoras de la Maison des Petits una confirmación muy clara de estas afirmaciones : los alumnos más jóvenes (4-6 años) no ven en las medidas de reciprocidad más que sanciones expiatorias. Hay que esperar a los 7-8 años, por término medio, para que se comprenda su significado.

Pero, como indicó Mme. Antipoff en una corta nota sobre la compasión,[5] las tendencias vengativas son susceptibles de ser «polarizadas» muy pronto bajo la influencia de la simpatía: sufriendo con el que sufre, en virtud de sus admirables facultades de introyección y de identificación afectiva, el niño necesita vengar al desgraciado como vengarse a sí mismo y experimenta una alegría «vengativa» frente al dolor inflingido al autor de los sufrimientos de los demás.

Pero a nuestro entender basar sin más el sentido de la justicia en tales reacciones, e invocar, con Mme. Antipoff (p. 213), una «manifestación moral innata, instintiva y que para desarrollarse no necesita, en suma, ni experiencias previas ni socialización del niño entre sus semejantes», es correr demasiado. Madame Antipoff, para demostrar su tesis, insiste en el hecho de que las tendencias vengativas se polarizan directamente sobre el «culpable»: «Se trata —concluye (p. 212)— de una percepción afectiva de conjunto, de una "estructura" moral elemental que el niño parece poseer muy pronto y le permite captar de una vez el mal y la causa de este mal, la inocencia y la culpabilidad».

Nosotros diremos que ésta es una «*percepción afectiva de la justicia*». Digamos primero, que nada en las muy interesantes observaciones citadas por Mme. Antipoff demuestra esta calidad de innato: se trata de conductas observadas entre 3 y 9 años y es evidente que a los 3 años un niño ya ha sufrido toda clase de influencias adultas susceptibles de explicar por qué la «polarización» no se orienta más que en función del bien y el mal. Prueba de ello es que el niño habla, que dice «está bien hecho», «el malo», etc.: ¿cómo podría aprender estas palabras sin sufrir la influencia moral del que se las ha enseñado y sin aceptar al mismo tiempo un conjunto de consignas explícitas o implícitas? De modo general, el problema se plantea del modo siguiente: ¿Cómo pueden las tendencias vengativas, incluso polarizadas bajo la influencia de la compasión, dar lugar a la necesidad de sanciones y a la justicia retributiva, si las relaciones de los individuos entre sí no consiguen «regular» esta polarización y reducir lo arbitrario individual en nombre de un elemento normativo de autoridad o reciprocidad?

A nuestro entender, cuando un niño se limita a vengar a un desgraciado por el que siente una compasión inmediata, no se

5. H. ANTIPOFF, *Observations sur la compassion et le sens de la justice chez l'enfant*, Arch. de Psychol., t. XXI, p. 208 (1928).

trata todavía de sentimiento de justicia ni noción de sanción. Se trata de una simple extensión de la tendencia vengativa. Pero si esta especie de venganza desinteresada es condición necesaria del desarrollo de la justicia, no constituye su condición suficiente: la venganza desinteresada sólo se convertirá en sanción «justa» cuando las *reglas* precisen lo que está bien y lo que está mal. Mientras no hay reglas la venganza, incluso desinteresada, dependerá sólo de las simpatías y antipatías individuales y será arbitraria: el niño no experimentará la sensación de castigar a un culpable y defender a un inocente, sino simplemente de vencer a un enemigo y defender a un amigo. A partir del momento en que hay regla (y la regla aparece muy pronto, como hemos visto: el niño de 3 años observado por Mme. Antipoff ya está totalmente penetrado por ella), existe sensación de culpabilidad, inocencia y «estructura» moral de justicia retributiva. ¿De dónde provienen estas reglas?

Si el adulto no interviniera, las relaciones sociales de los niños entre sí serían suficientes para constituirlas: el juego de las simpatías y antipatías es ocasión suficiente, para la razón práctica, para tomar conciencia de la reciprocidad. Y creemos poder establecer, a partir de los análisis precedentes, que la ley de reciprocidad conduce a cierto tipo de sanciones. Pero la noción de expiación, entonces, no aparecería nunca: la simple venganza seguiría siendo un asunto privado hasta el día en que sería considerada inmoral y las sanciones por reciprocidad serían las únicas consideradas justas.

Pero el adulto interviene. Impone consignas que dan lugar a reglas consideradas como sagradas. La venganza desinteresada, una vez «polarizada» por estas reglas, se convierte en sanción expiatoria y queda constituido el primer tipo de justicia retributiva. Cuando el adulto se enfada porque las leyes que dicta no son observadas, se considera que esta irritación es justa a causa del respeto unilateral de que son objeto los mayores y del carácter sagrado de la ley dictada. Cuando la cólera adulta castiga, esta venganza que proviene de arriba, se considera una sanción legítima y el sufrimiento que de ella resulta es una «justa» expiación. La noción de sanción expiatoria resulta pues, en total, de la conjunción de dos influencias: influencia individual, que es necesidad de venganza, incluso de venganzas derivadas y desinteresadas, e influencia social, que es la autoridad adulta que impone el respeto por las consignas y el respeto por

la venganza en caso de infracción. En definitiva, desde el punto de vista del niño, la sanción expiatoria es una venganza comparable a la venganza desinteresada (porque venga a la propia ley) y que emana de los autores de la ley.

¿Ahora cómo explicar el paso del primero al segundo tipo de justicia retributiva? Si lo que precede es exacto, esta evolución no es más que un caso particular de la evolución general del respeto unilateral al respeto mutuo. Puesto que, en todos los terrenos estudiados hasta aquí, el respeto por el adulto —o por lo menos cierta forma de respeto hacia el adulto— disminuye en provecho de las relaciones de igualdad y reciprocidad (entre niños y, en la medida en que esto es posible, entre niños y adultos), es normal que, en el terreno de la retribución, los efectos del respeto unilateral tiendan a atenuarse con la edad. Por esto la idea de expiación pierde progresivamente su valor y por ello las sanciones tienden a estar reguladas únicamente por la ley de reciprocidad.

Por tanto, lo que permanece de la noción de retribución es la noción de que es necesario no compensar la falta a través de un sufrimiento proporcionado, sino hacer comprender al culpable, a través de unas medidas apropiadas en relación con la misma falta, en que ha roto el lazo de solidaridad. Podemos explicar esto diciendo que, en definitiva, se da una primacía de la justicia distributiva (de la noción de igualdad) sobre la justicia retributiva, mientras que al principio era al revés.

Volveremos a encontrar esta conclusión en el apartado 4.

Añadamos finalmente que la idea de reciprocidad que a menudo se entiende, cuando aparece, como una especie de venganza regulada o de ley del talión expresada casi matemáticamente, tiende por sí misma a la moral del perdón y la comprensión. Como veremos a continuación, el niño se da cuenta, en un momento dado, de que no hay reciprocidad posible más que en el bien. O sea que hay una especie de shock de la forma de la ley moral con su contenido: la ley de reciprocidad implica obligaciones positivas que resultan de su propia forma. Por ello, en el terreno de la justicia retributiva, el niño, después de admitir el principio de las sanciones por reciprocidad, piensa que, en la sanción, todo elemento material de castigo, incluso «motivado», es inútil, pues lo esencial es hacer comprender al culpable en qué es mala su acción, en qué es contraria a las reglas de la cooperación.

2. — LA RESPONSABILIDAD COLECTIVA Y COMUNICABLE

No hemos tratado, por considerarla aparte, una cuestión que puede ser útil discutir respecto a la justicia retributiva: ¿consideran los niños que es justo, en general o en los casos en que se desconoce al culpable, castigar al grupo entero a que pertenece? La cuestión tiene un doble interés pedagógico y psicosociológico. Pedagógico, porque la sanción colectiva se ha utilizado en las clases durante mucho tiempo y, a pesar de las muchas protestas que se han elevado contra esta costumbre, sigue estando más extendida de lo que se cree. O sea que puede ser importante conocer la reacción de esta práctica sobre la conciencia del niño. Por otra parte, interés psicológico. Sabemos, efectivamente, a través de la historia del derecho penal, que la responsabilidad ha estado considerada durante mucho tiempo como colectiva y comunicable: la responsabilidad se ha individualizado en fecha relativamente reciente y todavía encontramos en varias creencias religiosas actuales la supervivencia de la concepción primitiva. M. Fauconnet, en el libro de que hemos hablado y del cual volveremos a hablar, demostró que esta noción de responsabilidad comunicable estaba relacionada con la de responsabilidad objetiva. La responsabilidad objetiva, creemos haberlo demostrado, es admitida claramente por el niño. ¿Existe, por tanto, una tendencia paralela y complementaria a concebir la responsabilidad como comunicable?

Para resolver el problema, presentamos a los niños cierto número de historias sobre las que se pueda conversar y que reproducen las situaciones habituales en las que debe plantearse la cuestión de la responsabilidad colectiva. Creemos que estas situaciones son tres:

1.ª El adulto no intenta analizar las culpabilidades individuales y castiga a todo el grupo por la falta de uno o dos.

2.ª El adulto querría alcanzar al individuo culpable, pero éste no se denuncia y el grupo rechaza la denuncia.

3.ª El adulto quisiera alcanzar al culpable, pero éste no se denuncia y sus camaradas ignoran quién es.

En cada uno de estos tres casos, se puede preguntar al niño interrogado si es justo castigar al grupo o no y por qué. Fueron examinados sesenta niños de 6 a 14 años y fue suficiente esta cantidad pues las respuestas obtenidas fueron relativamente uni-

formes. Se trata de unos niños distintos a los citados en el apartado anterior.

De entrada hay que hacer notar que, de las tres situaciones estudiadas, sólo la primera es comparable a las situaciones generadoras de responsabilidad colectiva en las sociedades inferiores. Pero era naturalmente importante analizar también las otras dos.

Veamos las historias que hemos utilizado:

HISTORIA I. — Una mamá ha prohibido a sus tres chicos que jueguen con las tijeras, en su ausencia. Pero, en cuanto se va, el primero dice: "¡Podríamos jugar con las tijeras!" El segundo va a buscar periódicos para recortarlos. El tercero dice: "No, mamá lo ha prohibido. ¡No tocaré las tijeras!" Cuando la mamá vuelve ve el suelo lleno de papeles de periódico recortados. Comprende que han jugado con las tijeras y castiga a los tres chicos. ¿Es justo?

HISTORIA II. — Al salir de la escuela, todos los chicos de una clase van a jugar a la calle y se lanzan bolas de nieve. Uno de los chicos, tirando demasiado lejos su bola, rompe un cristal. Un señor sale de la casa y pregunta quién ha sido. Como nadie contesta, va a quejarse al maestro. Al día siguiente, el maestro pregunta a la clase quién rompió el cristal. Pero nadie contesta. El que lo hizo dice que no fue él y los otros no quieren denunciarle. ¿Qué debe hacer el maestro? (Si el niño preguntado no responde o no responde a esta pregunta concreta, se precisa: ¿No había que castigar a nadie o había que castigar a toda la clase?)

HISTORIA III. — Unos chicos lanzan bolas de nieve contra una pared. Se les ha permitido hacerlo, pero con la condición de no lanzarlas demasiado altas, porque encima hay una ventana y se pueden romper los cristales. Los chicos están disfrutando excepto uno que es un poco torpe y tiene dificultades para lanzar las bolas. Entonces, sin que le vean, coge una piedra y pone nieve alrededor para hacer una bola muy dura. Después la lanza y llega tan arriba que cae en la ventana, rompe los cristales y entra en la habitación. Cuando el papá vuelve, ve lo que ha pasado. Incluso encuentra la piedra con la nieve fundida en el suelo. Se enfada y pregunta quién lo ha hecho. Pero el que lo ha hecho dice que no ha sido él y los otros también: los demás no sabían quién había puesto la piedra dentro de su bola de nieve. ¿Qué debía hacer el papá, castigar a todo el mundo o a nadie?

HISTORIA IV. — En el patio de una escuela, el maestro ha dado permiso a los niños de una clase para que jueguen con todo lo que hay en el granero con la condición de que vuelvan a dejarlo todo en orden antes de marcharse. Uno toma un rastrillo, el otro una pala y cada cual se va por su lado. Un chico toma una carretilla y se va a jugar solo en un camino, pero rompe la carretilla. Entonces vuelve sin que le vean y esconde la carretilla en el granero. Por la noche, cuando el maestro va a ver si todo está en orden, encuentra

la carretilla y pregunta quién ha sido. Pero el que lo ha hecho dice que no ha sido él y los otros no saben quién ha sido. ¿Qué hay que hacer? (¿Castigar a toda la clase o a nadie?)

Imaginamos otras historias sobre los mismos temas según las necesidades de la experiencia, pero es inútil citarlas todas dada la pobreza de los resultados obtenidos. Hay que observar que la historia I corresponde a la primera de las situaciones distinguidas hace un momento, la historia II a la segunda y las historias III y IV a la tercera.

Por lo que respecta a la primera de estas situaciones, a pesar de nuestros deseos,[6] no pudimos descubrir en nuestros niños la más mínima responsabilidad colectiva. Tanto los pequeños como los mayores consideraban injusta a la mamá de la historia I: hay que castigar a cada cual en función de lo que ha hecho y no al grupo entero en función de uno de sus miembros. Veamos unos ejemplos:

Red (6 años): "¿Qué piensas de esto? — *El que no las había tocado hubiera tenido que decirlo.* — ¿Es justo o no castigarlos a los tres? — *No.* — ¿Por qué? — *Porque había uno que no lo había hecho.* — ¿A cuántos había que castigar? — *A dos*".

Stan (6 años) repite la historia como sigue: "*Había una vez una señora que salió a hacer recados. Uno de los chicos cogió las tijeras. El otro cortó el papel. El otro no hizo nada. Por la noche, cuando llegó, castigó a los tres muchachos.* — ¿Es justo? — ...*Había que reñir a los dos y no reñir al tercero*".

Bol (7 años): "*Había una vez una mamá que tenía tres niños, después se fue a hacer unos recados, después les dijo que no tocaran las tijeras... y después ellos las tocaron.* — Sí, ¿quién? — *El primero y el segundo, pero no el tercero.* — Sí, ¿y después? — *Después cuando la mamá volvió vio que habían tocado las tijeras y les castigó.* — ¿Sí? ¿Cómo? — *Los mandó a la cama sin cenar.* — Bien. ¿Qué piensas de esta historia? — *¡Que es bonita!* — ¿Era justo o no, castigarlos a los tres? — *No. Sólo a los dos primeros.* — ¿Por qué no, a los tres? — *Porque el tercero no había desobedecido.* — ¿Y los otros dos? — *Sí, habían desobedecido.* — ¿Entonces? — *Entonces debían acostarse sin cenar.* — ¿Es justo? — *Sí.* — Eran

6. Muchas veces se nos ha hecho la objeción de que un interrogatorio llevado con cierta diplomacia puede hacer decir a los niños lo que se desea. Veamos un ejemplo de lo contrario: teníamos claras esperanzas de que los pequeños, por lo menos, responderían conforme a la noción de responsabilidad colectiva. Pero esta hipótesis resultó falsa y nuestro deseo no fue suficiente para sugestionar a los sujetos interrogados.

tres hermanos. Castigaron a dos. ¿No había que castigar al tercero? — *No".*

Scrib (9 años): *"Los niños no deberían haber tocado las tijeras. Hizo bien en castigarles.* — ¿Pero se enteró ella de quién había sido? — *Les castigó a los tres. Hubiera tenido que preguntar quién había tocado las tijeras. Dijo: "Ya que nadie quiere decirlo, los castigaré a los tres". Si nadie lo hubiera dicho hubiera tenido que castigarlos a los tres, pero sin esto, no era justo, hubiera tenido que castigar sólo a dos, ya que lo habrían dicho".*

Todas las respuestas obtenidas son del mismo tipo. Vemos lo extraña que resulta a estas consideraciones la idea de solidaridad en el grupo. Este resultado es tanto más notable cuanto que en general, para los niños de 7 años, todo lo que hace el adulto es «justo», como veremos a continuación. O sea que por oposición a esta tendencia a justificar al adulto en todo, estos niños rechazan la idea de responsabilidad colectiva, en el caso particular de nuestro interrogatorio. Es cierto que, en el terreno de la justicia retributiva, el niño llega a descubrir los errores de juicio del adulto más aprisa que en los casos de justicia distributiva: una sanción aplicada innecesariamente parece más injusta que una desigualdad.

Las reflexiones espontáneas de Scrib sobre la oportunidad de castigar a los tres niños a la vez si los dos primeros no hubieran confesado, nos llevan a la situación II: ¿hay que castigar al grupo entero cuando el culpable no se denuncia y cuando los inocentes rechazan designarlo?

Aquí nos encontramos frente a un problema muy diferente de la cuestión clásica de la responsabilidad colectiva en la evolución de las sociedades, pero que, sin embargo, aclara ciertos aspectos. Efectivamente, precisamente por el hecho de que el culpable rechace confesar y sus semejantes no le denuncien, se establece dentro del grupo una solidaridad muy superior a la anterior porque a la solidaridad natural y simplemente dada se añade una solidaridad deseada y aceptada por todos. En estas condiciones, ¿admitiría el niño la noción de responsabilidad objetiva?

Si hacemos una estadística en función de la edad, sólo encontramos un resultado indeterminado: en cualquier edad hay niños que en la historia II y narraciones análogas, consideran que hay que castigar a todo el grupo, y niños que consideran que es más justo no castigar a nadie. Los dos tipos de respuestas se ven caracterizadas por la misma edad media (alrededor de 9 años, ya que interrogamos a sujetos de 6 a 12 años).

Pero bajo esta homogeneidad aparente se distinguen, en realidad, dos tipos de reacciones muy distintas. Para los niños de un primer tipo —generalmente los más pequeños— hay que castigar a todo el mundo; pero no es porque la solidaridad del grupo convierta en colectiva la responsabilidad: es porque cada cual es culpable individualmente dado que nadie puede denunciar al autor del delito y que sería un deber hacia el maestro el hacerlo. Para los niños de un segundo tipo —generalmente los mayores— hay que castigar a todo el mundo, no porque esté mal «chivatar» sino porque si la clase ha decidido no denunciar al culpable se considera, por este hecho, solidaria: se trata pues de una especie de responsabilidad colectiva, pero deseada por los individuos y no obligatoria en sí misma. Finalmente, para los niños de un tercer tipo —como término medio los niños de edad intermedia— no hay que castigar a nadie: por una parte, porque está bien no chivatar y, por otra, porque no se conoce al culpable.

Hay que añadir que los niños del primer tipo, además del razonamiento que acabamos de citar, consideran que hay que castigar a todo el mundo porque es necesario que un delito comporte una sanción: al castigar a todo el mundo se respeta la justicia. Por el contrario, los niños de los otros dos tipos consideran la sanción ejercida contra los inocentes como más injusta que la impunidad del culpable. Pero estas consideraciones intervienen con mucha más claridad a propósito de la situación III. O sea que de momento no insistiremos en ellas. Veamos unos ejemplos del primer tipo:

Red (6 años). Hist. II: "¿Y el maestro qué hizo? — *Los castigó a todos.* — ¿Por qué a todos? — *Porque no sabía quien había roto el cristal.* — ¿Qué hizo el que había roto el cristal? — *Dijo que no había que decirlo.* — ¿Y los demás qué pensaron? — *Que no había que decirlo.* — ¿Y los demás pensaron que era justo? — *Sí.* — ¿El qué? — *No decirlo* (para Red, la falta está precisamente aquí: en que nadie quisiera denunciar al culpable. Por ello le parece lógica la sanción colectiva). — ¿Pero era justo o no que les castigara? — *Era justo.* — ¿Por qué? — *No sabía quien había sido.* — ¿En tu casa o en la escuela os han castigado alguna vez a todos al mismo tiempo? — *No, nos preguntan quién es el culpable y lo decimos*".

Bol (7 años). Historia análoga a la hist. II: "¿Qué había que hacer? — *Castigarles.* — ¿A quién? — *A los cuatro.* — ¿Por qué? — *La mamá no sabía quién había sido. Por tanto debía castigarles a todos.* — ¿Porque la bola la había lanzado uno, había que castigar a los otros tres? — *Sí.* — ¿Por qué? — *Porque no lo habían querido decir.* — ¿Y los otros lo encontraron justo? — *No.* — ¿Por qué no? —

En fin, quizás sí. — ¿Por qué? — *Porque no habían querido decirlo. Entonces había que castigarles a los cuatro".*

SCRIB (9 años). Hist. II: "¿Qué debía hacer el maestro? — *Tenía que informarse.* — Lo preguntó a los demás pero no quisieron decirlo. — *Tenían que decirlo.* — ¿Tú qué habrías hecho? — *Lo habría dicho... porque es una cosa mal hecha* (romper un cristal), *que no debe hacerse... Sería mejor decirlo. Hay que decirlo porque hay que castigar al que ha roto un cristal.* — Pero los chicos no lo dijeron. ¿Qué debe hacer el maestro? — *Debe castigar a toda la clase, porque nadie lo dice.* — ¿Qué es más justo: castigar a toda la clase o no castigar a nadie? — *¿Lo más justo? Castigar a toda la clase, porque nadie lo dice. Hay que castigarles.* — Dime: aquel día había un alumno ausente, que estaba enfermo en su casa. O sea que no vio quién rompía el cristal. El día que el maestro castigó a toda la clase y dijo que el jueves estarían todos arrestados durante una hora, él no estaba. El jueves, el alumno ausente estaba curado: ¿Había que castigarlo con los demás o no castigarle? — *Debía cumplir la hora de arresto: todos tenían que hacer lo mismo* (es cierto que) *toda la clase no está presente cuando se rompió el cristal* (pero) *también debía ser castigado, puesto que el castigo era para toda la clase".* Probablemente estas últimas opiniones son las más claras obtenidas entre los niños preguntados sobre la responsabilidad colectiva.

HER (9 años). Hist. II: "¿Qué hay que hacer? — *Castigar a toda la pandilla.* — ¿Era justo? — *No, porque el que lo había hecho, no dijo nada, y hubiera tenido que ser él el único castigado.* — ¿Y los demás, hubieran tenido que decirlo o no? — *Sí, hubieran debido decirlo.* — Si hubieras sido uno de los otros, ¿lo habrías dicho o no? — *Yo lo habría dicho al maestro.* — ¿A los demás les habría gustado? — *No.* — ¿Y si el maestro hubiera castigado a todo el mundo, habría sido justo? — *No.* — ¿Y no castigar a nadie? — *Tampoco.* — ¿Qué había que hacer? — *Dar a toda la clase una hora de arresto.* — ¿Y tú, si te hubieran castigado, lo habrías encontrado justo? — *Hubiera preferido que me castigaran, si no salía el culpable.* — ¿Aunque no hubieras sido tú? — *Sí".*

Se ven claramente las dos ideas que dominan en estas respuestas. Por una parte se necesita una sanción, incluso aunque afecte a los inocentes. Por otra parte, nadie es completamente inocente puesto que la clase se niega a denunciar al culpable. Hay que destacar la idea de Scrib, que considera a la clase solidaria hasta el punto que el alumno ausente debe ser castigado a su vez con los demás: aquí vemos por primera vez una muestra de responsabilidad colectiva propiamente dicha.

Veamos ahora algunos ejemplos del segundo tipo (hay que castigar a todo el grupo porque la clase decide ser solidaria):

SCHU (13 años): "*Hay que castigar a toda la clase.* — ¿Por qué? — *Porque si nadie se denuncia, hay que castigar a alguien.* — ¿Por qué hay que castigar a alguien? — *Para no dejar todo el castigo para el que haya roto el cristal* (cf. esta solidaridad libremente aceptada). — ¿Por qué? ¿Te habría parecido bien castigar a toda la clase? — *Porque no se podía castigar a un solo alumno: sería ruin dejarle castigar* (cf. esta fórmula enérgica). — ¿Y él hizo bien en no denunciarse? — *No, no hizo bien.* — ¿Y tú qué habrías hecho? — *Me habría denunciado.* — ¿Y los demás? — *Los demás también hubieran podido explicarlo.* — ¿Y por qué no lo hicieron? — *Porque después se les echan encima* (=sus compañeros protestan). — ¿Por qué? — *Porque hay buenos compañeros. Los buenos no dicen nada.* — ¿Por qué? — *Para que no le castiguen.* — ¿Entonces, qué hay que hacer? — *El maestro debe hacer pagar el cristal a toda la clase.* — ¿Y si el señor dice: "Me da lo mismo que me paguen el cristal. Lo que yo quiero es que se castigue al culpable"? — *Hay que tratar de encontrarle, sino castigar a toda la clase.* — ¿Y si aquel día hay un alumno ausente, cuando vuelva habrá que castigarle con los demás? — *No. No es necesario que cumpla el castigo.* — ¿Por qué? — *Porque no era de la pandilla*".

SCHMO (11 años) considera que los compañeros simpáticos no denuncian al que corre el riesgo de ser castigado. Pero el maestro debe castigar a toda la clase ya que el culpable no confiesa: "Si fueras un alumno, ¿te parecería justo? — *No. No del todo. Pero si hubiera sido el maestro, también lo habría hecho*".

Vemos que este tipo es distinto al primero: está bien no chivatar (o sea que lo que hay que reprimir al castigar a la clase no es la negativa a denunciar), pero la clase con su silencio se solidariza con el culpable y declara al mismo tiempo la guerra al maestro que tendrá, por tanto, derecho a castigar. Desde el punto de vista del maestro, la sanción colectiva es admisible aunque no tenga en sí misma nada de obligatorio ni siquiera de justo.

Veamos ahora unos ejemplos del tercer tipo (no hay que castigar a la clase entera):

HOT (7 años y ½): "¿Qué es más justo, castigarles a todos o a nadie? — *Es castigar al que lo hace.* — ¿Pero si no se sabe quién ha sido? — *Es no castigar a nadie, porque no se sabe quién lo ha hecho.* — ¿Y si el maestro dijera simplemente que nadie podía salir de la clase hasta que el que lo hubiera hecho lo dijera, sería justo? — *Sí. Estaría bien. No es lo mismo que antes.* — ¿Y si se dieran dos horas de arresto para todos, sería justo? — *No*".

NIK (10 años): "Algunos me han dicho que habría que castigar a toda la clase, otros que no había que castigar a nadie. ¿Tú, qué crees? — *No hay que castigar a nadie.* — ¿Por qué? — *Porque no*

se sabe quién ha sido. — ¿Es justo o no? — *No lo sé.* — ¿Es lo más justo que se puede hacer? — *Sí.* — ¿Por qué? — *Porque sino se castigaría a todos los demás niños.* — ¿Castigar a toda la clase sería injusto? — *No.* — ¿Por qué? — *No, totalmente, porque el que lo hubiera hecho también sería castigado".*

Vemos como para estos niños la responsabilidad individual es la única que cuenta: lo esencial es no perjudicar a los inocentes. O sea que es más justo no castigar a nadie. En cuanto a la sanción colectiva, sólo es legítima cuando al mismo tiempo alcanza al propio culpable.

De estos hechos, observados con ocasión de la situación II, podemos decir que los únicos que se parecen a la responsabilidad colectiva son los del segundo tipo. Efectivamente, los niños del primer tipo no imaginan siquiera una comunicabilidad de su falta: si hay que castigar a todos es porque todos son culpables, ya que los autores del delito se niegan a denunciar al autor. O sea que hay responsabilidad general y no colectiva. Sólo Scrib, al querer castigar al alumno ausente, hace momentáneamente una excepción, y en esto anuncia ya el segundo tipo. En cuanto a los niños del tercer tipo, son claramente hostiles a la idea de responsabilidad comunicable. O sea que sólo queda el segundo tipo, es decir — cosa curiosa —, los niños de edad más avanzada. Pero para ellos si la colectividad es responsable, es porque quiere y decide, por solidaridad, compartir el castigo del culpable. ¿Es ésta una actitud comparable a la de los «primitivos» que consideran que el grupo está contaminado por la falta de uno de sus miembros? Antes de decidir, examinemos la situación III.

Las historias que nos permitieron analizar las reacciones de los niños en esta situación fueron las historias III y IV. Se da pues un delito individual, pero la colectividad no conoce al culpable: ¿hay que castigar en conjunto o no castigar a nadie? La reacción de los niños sobre este punto resultó muy clara. Según los pequeños, hay que castigar a todo el mundo, pero no porque el grupo sea responsable: porque es absolutamente necesaria una sanción, incluso si ésta alcanza a los inocentes además del culpable. Por el contrario, los mayores creen que no hay que castigar a nadie porque el castigo infligido a los inocentes es más injusto que la impunidad para el culpable. Por lo menos los mayores declaran unánimemente, a partir de los 8-9 años, que la sanción colectiva es menos justa en la presente situación que en el caso de la situación II.

Veamos unos ejemplos de la reacción de los pequeños:

MAR (6 años). Hist. IV: "Qué había que hacer? — *Castigar al chico.* — ¿Se había quién era? — *No.* — ¿Entonces? — *Coger a un chico y después castigarle.* — ¿Tomarlo al azar? — *No. Se podría cambiar* (rotativo)".

FRIC (6 años). Hist. IV: "¿Qué hacer? — *Castigar.* — ¿Cómo castigar? — *Encerrar en el calabozo.* — ¿A quién? — *Al que ha roto la carretilla.* — ¿Pero se sabía quién había sido? — *No.* — ¿Entonces, qué hay que hacer? — *Meterlos a todos en el calabozo.* — ¿Y qué dijeron los demás? — *Que no lo habían hecho ellos.* — ¿Qué les pareció? — *Que no había que meterles.* — Si tú fueras la maestra, ¿qué harías? — *Los metería a todos en el calabozo*".

VEL (6 años). Hist. IV: Hay que castigar a toda la clase. "¿Es justo castigar a toda la clase? — *Sí, porque él rompió la carretilla.* — ¿Quién "él"? — *El chico.* — ¿Entonces, es justo castigar a todo el mundo? — *Sí, arrestarles a todos*".

STO (7 años). Hist. IV: "¿Hay que castigar a todo el mundo o a nadie? — *Yo castigaría a la mitad de la clase.* — ¿Y si tu estuvieras dentro de esa mitad, qué te parecería que te castigaran con los demás? — *Creería que era justo*".

GRIB (9 años). Hist. III: "*Cada cual debe dar una pequeña parte para pagar la ventana.* — ¿Qué es lo más justo, que cada cual pague algo o nada? — *Ya que ha sido alguien de su clase, deben pagar todos*". Hist. IV: "*Ya que nadie lo dice, hay que castigar a toda la clase. El que lo había roto no quería decirlo. Entonces* (el maestro) *dijo que todo el mundo quedaba castigado*".

HER (9 años). Hist. IV: "*Si* (el maestro) *no hubiera encontrado al que lo había roto, podía castigar a toda la pandilla.* — ¿Y los demás, lo habían visto? — *No.* — ¿Crees que es más justo aquí que en la primera historia? — *Es más justo en la segunda historia, porque no vimos quien era.* — ¿En la primera, por qué no lo dijeron? — *Porque no querían chivatar. Había que castigar más en la segunda, porque nadie sabía quien era.* — ¿Entonces, por qué hay que castigar más cuando nadie lo sabe? — *Porque* (en la hist. IV) *los otros no podían explicarlo, puesto que no lo sabían.* — ¿Hicieron bien en no explicarlo, o no? — *Hicieron bien en no explicarlo* (o sea que Her ha cambiado de idea a partir del interrogatorio precedente). — ¿No debían decirlo? — *No*".

La reacción de estos niños es: admiten la sanción colectiva, pero, no porque la colectividad sea solidariamente responsable de las faltas de uno de sus miembros, sino simplemente porque el culpable es desconocido y hay que castigar la falta a toda costa. El hecho primitivo, en este caso, no es el sentimiento de solidaridad del grupo, sino la necesidad de una sanción. Por tanto, se comprende la respuesta de Her, que considera más

justo castigar a todo el mundo en este caso que en la situación II: en este último caso, efectivamente, los niños actúan rechazando la denuncia al culpable, y no es muy justo castigarles, mientras que, si el culpable es desconocido, sólo es posible castigar a todo el grupo.

Veamos ahora algunos casos de los mayores, para los que la sanción colectiva es injusta:

DELLEN (9 años). Hist. IV: "¿Qué hacer? — *Preguntarles quién lo ha hecho.* — ¿Castigar? — *Sí.* — ¿Cómo? — *Preguntar quién tomó la carretilla.* — Pero, si no se denuncia. ¿Hay que tomar a alguien al azar y castigarlo? — *No. No se sabe quién fue el que lo rompió.* — ¿No hay que castigar a nadie? — *Sí... no, no sería justo, porque el que lo hubiera roto no sería castigado.* — ¿Castigar a todo el mundo? — *No. Sólo al chico que hubiera roto la carretilla. No sería justo castigar a todo el mundo, porque los otros no la habían roto.* — ¿Castigar a dos o tres? — *No.* — ¿A nadie? — *Sería lo más justo, sí.* — Pero me has dicho que el que había roto la carretilla no sería castigado. — ... — ¿Hay que castigar a todo el mundo? — *No, porque los otros no han hecho nada*".

NIK (10 años). Hist. III: "Algunos dicen que hay que castigar a toda la clase, otros dicen que a nadie. ¿Tú, qué crees? — *No castigar a nadie.* — ¿Por qué? — *Porque no se sabe quién ha sido.* — Es lo más justo, ¿tú, crees? — *Sí.* — ¿Por qué? — *Porque si no tendríamos que castigar a todos los demás niños.* — Hist. IV: "Si tú fueras el maestro, ¿qué te parecería más justo? — *No castigar a nadie.* — ¿Dónde te parecería más justo castigarlos a todos, en la historia en la que todos vieron al chico que rompía el cristal o en ésta? — *En la primera historia.* — ¿Por qué? — *Porque saben y no lo quieren decir*".

Los mayores, incluso los que se sienten tentados por la sanción colectiva, responden igual que Nik por lo que respecta al último punto: la sanción colectiva es menos justa cuando el grupo ignora al culpable. Si todos conocen al autor de la falta y se niegan a denunciarle, hay, efectivamente, solidaridad voluntaria, como hemos visto respecto a la situación II. Aquí, por el contrario, hay una independencia completa de los individuos. La inmensa mayoría de los mayores considera el castigo general más injusto que la impunidad del culpable.

Sin embargo, hemos de observar que en ciertos casos el niño se acerca a la noción de responsabilidad colectiva: esto se produce cuando la sanción elegida se presta a esta extensión y parece alcanzar no sólo al culpable sino también al niño en general en su inferioridad y su negligencia. Efectivamente, si se trata de dar a todos una hora de arresto, mientras que podría

cumplirla sólo el culpable, no parece muy justo. Pero si castigamos a la clase entera prohibiendo que en adelante se usen los utensilios, parece equitativo: esta medida no alcanza al individuo inocente sino al niño en sí, al «género» niño (igual que los teólogos hablan del «género humano»). Efectivamente, ya que uno de los miembros del grupo ha demostrado ser demasiado torpe para utilizar una carretilla, es normal que el grupo en su conjunto sea suspecto de negligencia y la responsabilidad recaiga sobre cada uno:

NUSS (7 años). Hist. IV: "¿Qué había que hacerles? — *Había que decirles que no rompieran la carretilla.* — ¿Y el maestro les castigó o no? — *Sí.* — ¿Cómo? — *Les dijo que no había que tocar aquellas cosas.* — ¿Les castigó? — *Sí, prohibió volver a tocar los utensilios.* — ¿Y los chicos pensaron que era justo? — *Sí.* — Incluso los que no habían hecho nada? — *Sí*".

Este caso, con el de Scrib (que quería castigar incluso a un alumno ausente), son los que se acercan más a la noción clásica de responsabilidad colectiva. Y, efectivamente, el adulto admite que se ataque a la colectividad, por ejemplo, prohibiendo el acceso a un camino a los paseantes o a los automóviles, cuando ciertos individuos poco escrupulosos han cometido excesos. Pero, en este caso, como en el caso de Nuss, la sanción no es expiatoria; es una medida de precaución que alcanza más a los individuos en general que al grupo solidario como tal.

En este punto, Mlle. A. M. Feldweg, nos proporcionó gentilmente un precioso complemento de encuesta. Interrogó a unos cuarenta niños de 5 a 13 años por medio de historias relativas a la situación I, pero poniendo en evidencia el carácter de la sanción colectiva de sanción de precaución general, en muchos casos, más que expiación propiamente dicha. Veamos dos de estas historias:

HISTORIA V. — Había una escuela que tenía sólo dos clases, una clase de mayores y una de pequeños. El sábado por la tarde, en que no trabajaban en serio, los pequeños preguntaron a los mayores si les podían dejar uno de sus bonitos libros de animales. Los mayores se lo dejaron recomendándoles que lo cuidaran bien. Pero ocurrió que dos pequeños, al querer volver una página los dos a la vez, se pelearon y rompieron algunas páginas del libro. Cuando los mayores vieron el libro roto, dijeron que nunca más lo dejarían a la clase de los pequeños. ¿Hicieron bien o no, los mayores?

HISTORIA VI. — Una mamá dio a sus tres chicos una bonita caja de lápices de colores, pero les recomendó que no los dejaran

caer al suelo para no romper las minas. Pero uno de los tres, que no sabía dibujar, vio que sus hermanos lo hacían mejor que él y, por despecho (o "porque estaba enfadado por este motivo"), tiró los lápices al suelo. Cuando la mamá lo vio, les quitó los lápices y no los volvió a dar a los chicos. ¿Hizo bien o no?

Contrariamente a las historias I a IV, estas narraciones han dado lugar a reacciones mucho más favorables en apariencia a la responsabilidad colectiva. Efectivamente, casi la mitad de los niños, en la historia V, y casi un quinto en la historia VI, aprueban la sanción. Pero, si intentamos analizar el porque de estas aprobaciones, vemos de entrada en qué son extrañas a la responsabilidad propiamente colectiva.

En primer lugar, es significativo que la sanción general sea aprobada con más frecuencia en el caso de la hist. V (casi la mitad) que en el de la hist. VI (sólo un quinto). Efectivamente, la sanción descrita en la hist. V consiste en una medida preventiva de protección más que en una sanción propiamente dicha. Por el contrario, el castigo de la historia VI comporta un elemento de represión que hace de él una sanción casi expiatoria: los lápices en cuestión estaban, efectivamente, destinados a los niños, mientras que en el primer caso se trataba de un libro prestado.

Por otra parte, las dudas e incluso las tergiversaciones de los sujetos favorables a la sanción colectiva, demuestran claramente que su convicción es relativa y sobre todo que el problema es nuevo para ellos, en lugar de corresponder a una noción adquirida o ya aceptada. Finalmente, las respuestas claras sólo apelan a la idea de medida preventiva, en la que insistíamos hace un momento. Veamos un ejemplo de este tipo de respuestas:

ROL (7; 6). Hist. V: "¿Hicieron bien o no, los mayores? — *Hacen bien.* — ¿Por qué? — (Los pequeños) *Lo volverían a romper.* — Los que lo rompieron fueron sólo uno o dos. — *Sí, pero los otros también podrían romperlo.* — ¿Se podría dar el libro a los que no han hecho nada? — *Sí.* — ¿Qué sería más justo, dárselo o no? — *No dárselo, porque no se fijan en lo que dicen los mayores.* — ¿Si estuvieras en la clase de los pequeños y no hubieras hecho nada, te parecería justo o no? — *Sí.* — ¿Por qué? — *Porque está bien. No debe romperse un libro caro*".

Es cierto que, en ciertos casos raros, constatamos además la solidaridad del grupo como tal, y al mismo tiempo, como por ejemplo en el caso de Scrib (p. 190), tenemos la impresión de

que el niño roza la responsabilidad colectiva. Veamos uno de estos casos:

HOCH (9 años). Hist. VI: "La mamá, ¿hizo bien? — *Sí.* — ¿Por qué? — *Porque tenía miedo de que los tiraran todos al suelo.* — ¿Quiénes? — *Quizás también los otros.* — Tú tienes dos hermanos y uno de ellos tira los lápices por el suelo. ¿Es justo que tú y tu otro hermano no podáis dibujar más, o no? — *Sí, pero ya no tienen colores por culpa de su hermano. Los otros tendrían que poder dibujar.* — ¿El tercer hermano lo considerará justo o no? — *No, porque en la familia siempre nos prestamos los lápices.* — ¿Qué hay que hacer? — *Quitárselos a todos*".

Ya vemos que en este caso, lo que impulsa a la sanción colectiva es la unidad del grupo como tal. Pero también vemos lo flotante que es la opinión de Hoch. Además, repitámoslo, estos sentimientos no surgen más que en uno de cada diez sujetos como máximo.

En cuanto a los demás niños, se oponen a la idea de sanción colectiva incluso por lo que respecta a las historias V y VI. Veamos las más interesantes de las respuestas obtenidas:

HUF (12 años y ½). Hist. V: "*No hacen bien.* — ¿Por qué? — *Tendrían que suprimir el libro* (sólo) *a los que lo han roto.* — ¿Si hubieras sido tú quien lo hubiera roto, te parecería justo que se les devolviera a los demás y no a ti? — *Justo.* — ¿Y por qué no quitárselo a todos? — *Los demás podrían decir que es injusto*".

Hist. VI: "¿Hizo bien la mamá? — *No.* — ¿Tú qué habrías hecho? — *Se lo habría quitado al que se enfadó.* — ¿Para siempre o no? — *Por cierto tiempo.* — ¿Y si hubieras sido tú el que los hubieras roto y los dejaran a todos sin caja, te habría parecido justo o no? — *Me habría parecido injusto. Habría pensado que era injusto castigarme.* — ¿No te habría parecido justo que os quitaran los lápices a todos? — *En el momento de cólera sí, pero no después. Sabría que lo había merecido, que me quitaran la caja*".

En definitiva, estas historias V y VI, como las anteriores, no son suficientes para poner en evidencia la existencia de un sentimiento espontáneo de responsabilidad colectiva en el niño. Como máximo, cuando se trata de grupos muy unidos, como la familia, la influencia de esta colectividad se manifiesta de modo fugitivo en la opinión del niño (caso de Hoch). Pero, en líneas generales, sólo las acciones colectivas que pueden ser consideradas como medidas de prevención general se consideran justas.

Estos son los resultados de nuestra encuesta. Vemos, en total, que en ninguna de estas tres situaciones previstas encontramos

un juicio de responsabilidad colectiva comparable a la noción clásica. Como máximo percibimos esporádicamente pequeñas indicaciones sobre las que trataremos más adelante. Por el contrario, en las situaciones II y III, observamos dos reacciones sistemáticas, cada una de las cuales, tomada separadamente, puede ser considerada en relación con la responsabilidad comunicable.

La primera es la creencia en la necesidad absoluta de la sanción. Esta creencia se observa en los pequeños, en la situación III, y los conduce a pedir una sanción para todos más que a dejar escapar al culpable. Evidentemente, esta sanción es necesaria para el desarrollo de los juicios de responsabilidad colectiva: para considerar a un grupo entero como culpable con el autor del delito es necesario empezar por admitir la obligación de los castigos expiatorios.

Sobre este punto, la argumentación de M. Fauconnet nos parece irrefutable: la emoción suscitada por el crimen da origen a un tiempo a la reacción colectiva en que consiste la sanción y a la transmisión por continuidad y semejanza de la propia responsabilidad. En cierto sentido, podemos decir con M. Fauconnet que la responsabilidad nace de la sanción. Pero en el niño esta creencia en la necesidad absoluta de la sanción expiatoria no es suficiente para desencadenar el juicio de responsabilidad colectiva. Esto es lo que pone en evidencia nuestro análisis de la situación III: la sanción colectiva imaginada por el niño pretende alcanzar al culpable desconocido y no al grupo como tal.

En segundo lugar, en la situación II, hemos observado una especie de responsabilidad colectiva pero voluntaria y libremente aceptada: antes que denunciar al culpable, sus compañeros se declaran solidarios. Una vez más nos encontramos cerca de la responsabilidad colectiva; pero para poder identificarse con la actitud clásica, esta actitud de los niños necesitaría considerar esta solidaridad del grupo como algo simplemente dado e ineluctable.

O sea que el problema que se plantea es el siguiente: la responsabilidad colectiva clásica, es decir, la necesidad para el grupo de expiar las faltas de uno de sus miembros, ¿está más cerca de la primera de estas reacciones (necesidad de la sanción) o de la segunda (solidaridad voluntaria del grupo)? La cuestión es importante. Puesto que la primera de estas dos actitudes es la de los pequeños, cuya moral es de presión (responsabilidad objetiva, sanciones expiatorias, etc.), y la segunda es

la de los mayores, cuya moral es la de la cooperación (responsabilidad subjetiva, sanciones por reciprocidad, etc..), es esencial saber si una creencia moral que para muchos representa una «creencia primitiva» ha surgido de una u otra moral. Pero los resultados que intentamos analizar son doblemente paradójicos en este sentido. Por una parte, la única responsabilidad colectiva en que creen nuestros niños (la responsabilidad aceptada por el grupo, que quiere afirmarse como solidario) se encuentra en los mayores y no en los pequeños. Por otra parte, la creencia en la expiación obligatoria predomina en los pequeños y desaparece precisamente en el momento en que se desarrolla esta solidaridad voluntaria.

Pero todo se clarifica en la medida en que se comprende que la responsabilidad colectiva de las sociedades inferiores supone la reunión de dos condiciones que precisamente en el niño siempre están disociadas: la creencia en la necesidad mística de la expiación y el sentimiento de la unidad y de la solidaridad del grupo. El «primitivo» es un adulto que vive en sociedades organizadas. Por más que conserve, bajo la influencia de la gerontocracia, lo esencial de la moral de la presión, incluidas las nociones más intangibles de justicia retributiva, tiene, por el simple hecho de la potente estructura del grupo, un sentimiento extremadamente fuerte de la participación de los individuos en la colectividad. La responsabilidad es, pues, colectiva al mismo tiempo que es objetiva y que la sanción es expiatoria. En el niño, por el contrario, hay que considerar dos fases. Durante la primera, la presión adulta desarrolla las nociones de responsabilidad objetiva, de sanción expiatoria, etc. La primera condición para que haya responsabilidad colectiva está realizada. Pero no lo está la segunda. Efectivamente, durante este estadio, el niño es esencialmente egocéntrico y, si experimenta una impresión de comunión estrecha con el grupo (el egocentrismo es por definición la confusión del yo y el otro), esta participación se establece principalmente con el adulto y el mayor. O sea que no podría haber responsabilidad colectiva. Durante la segunda fase, por el contrario, el niño se adentra en la sociedad de sus semejantes. En la clase y en la vida, se organizan grupos de iguales. O sea que existe la posibilidad de responsabilidad colectiva y, de hecho, el grupo se declara voluntariamente solidario del culpable en caso de conflicto entre éste y la autoridad adulta. Pero al mismo tiempo, la primera condición deja de realizarse: la moral de la cooperación sucede a la de la obligación y desaparece la responsabilidad objetiva así como la creencia en

la necesidad de las sanciones expiatorias. A partir de este momento no se puede hablar de responsabilidad colectiva propiamente dicha. En nuestras sociedades el niño, al crecer, se libera cada vez más de la autoridad adulta, contrariamente a las civilizaciones inferiores en que la pubertad marca el inicio de una sumisión cada vez más profunda de los individuos a los ancianos y la tradición. Por ello, a nuestro entender, la responsabilidad colectiva no se halla dentro del cuadro de las reacciones morales del niño, mientras que esta noción es fundamental en el código de los éticos primitivos.

3. — LA «JUSTICIA INMANENTE»

Un problema relacionado con el de la sanción y que debemos examinar antes de pasar al estudio de la justicia distributiva es el de la justicia llamada inmanente. Si nuestras hipótesis son exactas, la creencia en la necesidad y la universalidad de la sanción expiatoria debe ser tanto más firme cuanto más joven es el niño (haciendo abstracción, desde luego, de los dos primeros años). A medida que la moral de la cooperación predomine sobre la de la presión, irá dando lugar a otros valores. O sea que, durante los primeros años, el niño debe admitir la existencia de sanciones automáticas que emanan de las cosas en sí mismas y más adelante debe renunciar sin ninguna duda a esta creencia, bajo la influencia de circunstancias que están en relación con el desarrollo moral. Esto es lo que intentaremos demostrar:

Para ello explicamos a los niños tres historias:

Historia I. — Había una vez dos niños que robaban manzanas en un manzano. De súbito llega un guarda rural y los dos niños escapan corriendo. Pero el guarda alcanza a uno de ellos. El otro, al volver a su casa por un atajo, cruza el río por un puente en mal estado y se cae al agua. ¿Qué te parece? ¿Si no hubiera robado manzanas y hubiera pasado el río por el mismo puente, también se habría caído al agua?

Historia II. — En una clase de párvulos, la maestra había prohibido a los niños que sacaran punta a los lápices ellos mismos. Una vez, mientras que la maestra estaba de espaldas, un niño cogió el cuchillo y quiso sacar punta a su lápiz. Pero se cortó el dedo. ¿Si la maestra le hubiera dado permiso para hacerlo, también se habría cortado?

Historia III. — Un chico ha desobedecido a su mamá. Ha cogido las tijeras un día en que se lo ha prohibido. Pero las ha vuelto a dejar en su sitio antes de que su mamá volviera y ésta no se ha dado cuenta de nada. Al día siguiente se va de paseo y atraviesa un arroyo por un puentecito. Pero la madera estaba podrida. Se rompe y, crac, se cae al agua. ¿Por qué se ha caído al agua? (¿Si no hubiera desobedecido, también se habría caído?, etc.)

Mlle. Rambert planteó estas cuestiones a 167 niños en Ginebra y el Jura del Vaud (los mismos niños que trataremos más adelante para la cuestión de la justicia retributiva: estos sujetos, por lo tanto, no habían sido interrogados sobre los castigos o la responsabilidad comunicable). Nosotros planteamos también la pregunta III y otras análogas a algunos niños de Neuchâtel. Por lo que respecta a las dos primeras, Mlle. Rambert pudo obtener una estadística de las respuestas que demuestra claramente la influencia de la edad mental. Dejando a un lado las reacciones de duda, que constituyen aproximadamente una quinta parte del total, veamos el porcentaje de las respuestas afirmativas respecto a la existencia de una justicia inmanente (el sujeto responde, pues, que si el niño no hubiera robado o desobedecido no se habría caído al agua o no se habría cortado):

6 años	7-8 años	9-10 años	11-12 años
86 %	73 %	54 %	34 %

Además hay que observar que en una clase de retrasados (clases llamadas débiles) de 13-14 años, se encontraron un 57 % de respuestas del mismo tipo, lo cual demuestra que estas respuestas son inversamente proporcionales a la edad mental. Veamos ejemplos de esta creencia en la justicia inmanente de las cosas:

Dep (6 años). Hist. I: "¿Qué te parece esta historia? — *Está bien. No tenía que robar. Está bien.* — ¿Si no hubiera robado las manzanas, se habría caído al agua? — *No.*

Chr (6 años). Hist. III: "¿Por qué se cayó? — *El Buen Dios le hizo caer, porque había tocado las tijeras.* — ¿Y si no hubiera hecho tonterías? — *La tabla habría aguantado.* — ¿Por qué? — *Porque él no ha* (no habría) *tocado las tijeras*".

Sa (6 años). Hist. I: "¿Qué te parece todo esto? — El que fue atrapado fue a la cárcel. El otro se ahogó. — ¿Es justo? — *Sí.* — ¿Por qué? — *Porque desobedeció.* — ¿Si no hubiera desobedecido, se habría caído al agua? — *No, porque no ha* (no habría) *desobedecido*".

JEAN (6 años). Hist. II: Se cortó "*porque estaba prohibido tocar el cuchillo.* — ¿Y si no hubiera estado prohibido, también se habría cortado? — *No, porque la maestra habría dado permiso*".

GRA (6 años). Las mismas respuestas a la historia I. "¿Cómo ocurrió? — *El puente se rompió.* — ¿Por qué? — *Porque había comido manzanas.* — ¿Si no hubiera comido manzadas, se habría caído al agua? — *No.* — ¿Por qué? — *Porque el puente no se habría roto*".

PAIL (7 años). Hist. I: "¿Qué piensas de esto? — *Es justo. Está bien.* — ¿Por qué? — *Porque no hubiera debido robar.* — ¿Si no hubiera robado, se habría caído al agua? — *No.* — ¿Por qué? — *Porque no habría hecho nada malo.* — ¿Por qué se cayó? — *Para castigarlo*".

SCA (7 años): "¿Qué te parece? — *¡Ah, ya sé! Cuando se ha hecho algo, el Buen Dios nos castiga.* — ¿Quién te lo ha dicho? — *Los chicos. No sé si es verdad*". Hist. II: "*Está bien. Hay que obedecer a la maestra.* — ¿Y si ella hubiera dado permiso, se habría cortado, el chico? — *No. Si la maestra hubiera dado permiso, no se habría cortado*".

BOE (8 años). Hist. III: "¿Qué te parece? — *Está bien. No tenía que desobedecer.* — ¿Y si... etc.? — *No, no se habría caído al agua porque no habría hecho nada*".

PRES (9 años). Hist. I: "¿Qué te parece? — *Que fue castigado como el otro o más.* — ¿Y si no hubiera robado las manzanas, se habría caído al río? — *No, porque no necesitaba ser castigado*".

THÉ (10 años). Hist. I: "*Fue castigado. Ni uno ni otro hubieran debido robar. Si no se hubiera caído al agua, lo hubieran cogido.* — ¿Y si no le hubieran cogido? — *Se habría caído al agua. Si no, habría continuado robando*".

DIS (11 años). Hist. I: "*También tuvo su castigo.* — ¿Es justo? — *Sí.* — ¿Y si no hubiera robado manzanas, se habría caído al agua? — *No, porque* (en este caso), *no tenía porque ser castigado*".

Veamos ahora algunos ejemplos de niños que ya no creen en la justicia inmanente, por lo menos en las historias que les explicamos, cosa que naturalmente no impide que esta creencia se remita a otros objetos desplazándose y espiritualizándose poco a poco:

GROS (9 años). Hist. III: "¿Por qué se cayó? — *Porque la madera estaba podrida.* — ¿Fue porque había desobedecido? — *No.* — ¿Si no hubiera desobedecido, también se habría caído? — *Sí, también se habría caído: la madera estaba podrida*".

FLEU (12 años). Hist. I: "¿Si no hubiera robado manzanas, también se habría caído? — (Se ríe) *¡El puente no puede saber si ha robado manzanas!*"

BAR (13 años): "*Seguramente fue por azar. Pero este castigo, lo tenía merecido*".

Fran (13 años). Hist. I: "¿Y si no hubiera robado manzanas, se habría caído al agua? — *Sí. Si el puente tenía que romperse, se habría roto igualmente, porque estaba en mal estado*".

Pero, entre estos dos grupos de casos claros, encontramos una serie de ejemplos intermediarios, interesantes desde el punto de vista de la lógica del niño y cuya originalidad consiste en decir que el acontecimiento citado es un castigo, pero que también se habría producido si no hubiera existido el delito previo:

Schma (6 ½). Hist. III: "¿Por qué se cayó al agua? — *Porque había dicho una mentira*. — ¿Sí no, también se habría caído? — *Sí, [illegible] el puente era viejo*. — ¿Entonces, por qué se cayó? — *Porque había desobedecido a su mamá*. — ¿Y si no hubiera desobedecido, también se habría caído? — *Sí, el puente era viejo*. — ¿Entonces, por qué se habría caído, si no hubiera desobedecido? — *No por esto*. — ¿Por qué? — ...".

Merm (9 años). Hist. I: "¿Qué te parece todo esto? — *El que cayó al agua se lo merecía*. — ¿Por qué? — *Era su castigo*. — ¿Y si no hubiera robado manzanas también se habría caído? — *Sí, porque el puente no era sólido. Pero, entonces no habría sido justo: no habría hecho nada malo*".

Vat (10 años): "*Fue castigado por su mala acción*. — ¿Y si... etc.? — *Quizás también habría caído*".

Camp (11 años). Hist. I: "¿Si no hubiera robado, también se habría caído? — *Quizás sí, si el puente estaba en mal estado. Pero quizás fue el Buen Dios quien le castigó*".

Vemos como los pequeños (el caso de Schma es muy típico de lo que se observa antes de los 7 años), no experimentan la contradicción: consideran que el niño se cae al agua porque ha desobedecido, pero también se habría caído si no hubiera desobedecido. Los mayores, por el contrario, sienten la contradicción; pero el sujeto se esfuerza por conciliar las dos tesis de la justicia inmanente y el azar mecánico.

Antes de seguir estudiando la cuestión desde el punto de vista de la psicología moral, podemos preguntarnos si y de qué modo el niño intenta representarse el mecanismo de esta justicia inmanente a las cosas en que parece creer. ¿Establece una relación inmediata entre la falta cometida y la sanción física o intenta encontrar intermediarios, por ejemplo, en forma de milagros o de alguna causalidad artificialista?

Algunas veces hemos planteado la cuestión. Hay que dejar aparte, de entrada, a los sujetos que responden: «Es el Buen Dios.» Desde luego, se trata de una fórmula aprendida. Muchos

padres aprovechan la más mínima coincidencia entre los pequeños accidentes de que el niño es víctima y sus desobediencias para declarar con convicción: «Ya lo ves, es que el Buen Dios te castiga, etc.» Pero, aparte de esta intervención adulta, creemos que la cuestión del «cómo» el niño no se la plantea. Sea cual sea la manera en que se origina la creencia en la justicia inmanente, el niño considera natural que una falta cualquiera provoque una sanción automática. Efectivamente, la naturaleza no es para el niño un sistema de fuerzas ciegas regidas por leyes mecánicas que actúan al azar. La naturaleza es un conjunto armonioso que obedece a leyes morales y físicas a un tiempo que sobre todo están impregnadas, en sus más mínimos detalles, de una finalidad antropo e incluso egocéntrica.

Del mismo modo, los pequeños consideran natural que la noche venga para hacernos dormir y que sea suficiente con acostarse para poner en movimiento esta gran nube negra que produce la obscuridad. Les parece natural que sus movimientos dirijan los [illegible] astros (la luna nos sigue para vigilarnos). En definitiva, hay intención y vida en todo. ¿Por qué, pues, las cosas no podrían ser cómplices del adulto hasta el punto de asegurar la sanción cuando se ha podido esquivar la vigilancia de los padres? ¿Qué dificultad existe para que un puente se rompa bajo los pies de un ladronzuelo, cuando todo en la naturaleza conspira para salvaguardar este Orden a la vez moral y físico del que el adulto es a un tiempo el autor y la razón de ser?

En los mayores (más o menos a partir de los 8 años), esta mentalidad va desapareciendo paulatinamente. La creencia en la justicia inmanente a las cosas también desaparece, posiblemente de modo correlativo. Pero en los niños que conservan esta creencia, no provoca, como tampoco en los pequeños, una investigación relativa al «cómo». Con esto ocurre algo análogo a lo que ocurre con el adulto respecto al empleo de la finalidad. Un hombre semicultivado puede muy bien proscribir, como «contraria a la Ciencia», una explicación teológica del universo y aceptar, sin ninguna dificultad, la noción de que el sol existe para iluminarnos. De este modo el finalismo, aunque en un principio sea solidario de un artificialismo más o menos sistemático, llega a sobrevivirle e incluso — como ocurre con cualquier noción habitual — a provocar una ilusión de inteligibilidad. La idea de justicia inmanente a las cosas no podría nacer sin más en el cerebro de un niño de doce años. Pero puede

subsistir en él, como en muchos adultos, sin crear por ello problemas ni provocar dificultades.

O sea que no observamos reacciones espontáneas respecto al mecanismo causal de la justicia inmanente. Estas preocupaciones sólo aparecen en los que ya no creen en las funciones de policía del universo físico. Por ello Fleu pudo decirnos bromeando «el puente no puede saber si el chico ha robado manzanas» (12 años). Los pequeños no se preguntan si el puente «sabe» o no lo que pasa: consideran que el puente sabe, pero no hacen la teoría de esta creencia. Sin embargo podemos preguntarnos qué contestarán cuando se les obligue a precisar. En este punto, como respecto a nuestras preguntas sobre el animismo o el artificialismo infantiles, el niño no duda en inventar mitos que no tienen, evidentemente, ningún valor de creencia, pero que constituyen el indicio de una relación inmediata o inexpresable establecida por el niño.

Se (6; 6): "*No le habría ocurrido esto si no hubiera cogido manzanas.* — ¿El puente sabía lo que el chico había hecho? — *No.* — ¿Por qué se rompió? — *Quizás el trueno hizo saltar el puente.* — ¿Y el trueno lo sabía? — *Quizás el Buen Dios lo había visto y rugió haciendo el trueno. Esto hizo saltar el puente y se cayó al agua.*"

Cus (6 años): "¿El puente sabía que él había robado? — *No, pero lo vio*".

Eur (6 años): "*El puente tenía que saberlo de alguna manera, puesto que se rompió y lo castigó*". Y en la historia II: "¿El cuchillo lo sabía? — *Sí.* — *Escuchó lo que dijo la maestra, porque estaba encima del pupitre. Y dijo: Ya que el chico quiere sacarle punta, se cortará*".

Ar (6 años): "¿El puente lo sabía? — *Sí.* — ¿Cómo es que lo sabía? — *Lo había visto todo*".

Geo (7; 10): "¿Si no hubiera robado manzanas, se habría caído al agua? — *No. Era su castigo, porque había robado las manzanas.* — ¿El puente lo sabía? — *No. Pero se rompió porque hacía viento y el viento lo sabía*".

Desde luego no hay que considerar que estas respuestas corresponden a unas creencias determinadas. Sólo la última contiene un elemento de creencia espontánea: hemos visto a menudo, efectivamente (R. M. y C. P.), el papel inteligente que el niño parece atribuir al viento. La mayoría de estas respuestas indican, pues y simplemente, que el niño encuentra natural la relación entre la falta cometida y el fenómeno físico que sirve de sanción. Cuando obligamos al niño a explicitar la naturaleza de esta relación, inventa una historia, artificialista en un caso,

animista en el otro. Pero esta forma de reaccionar sólo prueba una cosa: para el niño la naturaleza es cómplice del adulto y los procedimientos que emplea tienen escasa importancia.

Sin embargo, el caso de las respuestas intermediarias que hemos citado anteriormente plantea un problema. Ciertos niños afirman a un tiempo que el puente se ha roto como castigo y que también se habría roto si el chico no hubiera robado manzanas. Es fácil comprender esto de un modo muy sencillo, si recordamos que una forma de causalidad muy frecuente durante un período determinado (como es la precausalidad, a la vez moral y física, en el niño de 2 a 7 años) no desaparece de una vez sino que coexiste algún tiempo con los ulteriores tipos de explicación. El adulto suele padecer estas contradicciones a las que da un intento de justificación verbal. Es normal que se presenten tanto más frecuentemente en el niño.

Volvamos a lo esencial y preguntémonos lo que significan, desde el punto de vista de la psicología moral, los hechos que acabamos de consignar. Para ello es conveniente precisar cómo se origina y cómo desaparece la creencia en la justicia inmanente a las cosas. El elemento intelectual de esta creencia, por otra parte, facilita la solución de la cuestión del origen.

En cuanto a este problema del origen podemos dudar entre tres soluciones: O bien la creencia en la justicia inmanente es innata en el individuo, o bien resulta directamente de las enseñanzas de los padres o quizás también es un producto indirecto de la presión adulta (producto en el que colabora, por consiguiente, el pensamiento del niño bajo su doble naturaleza intelectual y moral).

La primera solución parece poco probable. Sin embargo se ha pretendido que el onanismo origina sentimientos espontáneos de remordimiento y auto-castigo en actos o en pensamiento, de donde se podría deducir la generalidad de una predisposición, en el individuo, a ver en los acontecimientos de la vida la marca de una justicia inmanente. En realidad, es indudable que en los masturbadores se observa un temor sistemático hacia las sanciones inmanentes a las cosas en sí mismas: no sólo el miedo a las repercusiones sobre la salud, el miedo a embrutecerse, etc., sino también una tendencia a interpretar los azares desgraciados de la existencia como sanciones queridas por el destino. Pero, ¿todas estas actitudes podrían desarrollarse en el niño si no hubiera adquirido del exterior la experiencia de la sanción? Nos sentimos inclinados a creer que estas ideas surgen independientemente de cualquier enseñanza directa del

adulto y en niños cuyo ambiente ignora sus costumbres íntimas. Pero, a pesar de ello, es este ambiente el que provoca indirectamente estas creencias en la sanción automática que emana de las cosas, y estos hechos favorecen, a nuestro parecer, más la tercera solución que la primera: efectivamente, desde los primeros años se imponen al niño demasiados tabús relativos a la sexualidad para que las reacciones más secretas del niño en este terreno puedan considerarse como realmente innatas. Por lo menos, para probar el carácter absolutamente espontáneo del autocastigo y las creencias que de él se derivan, habría que educar a un niño en condiciones muy especiales, por no decir fuera de todo contacto social.

En cuanto a la segunda solución, ya hemos visto que comporta una gran parte de verdad. Muchos niños creen que una caída o un corte constituyen sanciones porque sus padres les han dicho «Está bien» o «Es tu castigo» o «El Buen Dios lo ha querido», etc. Sin embargo, incluso si estas opiniones de los adultos explican la mayoría de los casos, no creemos que esta explicación sea suficiente. Dicho de otro modo, creemos que muchas veces se producen situaciones en las que el niño, de modo totalmente espontáneo, considera como una sanción un accidente del que es víctima sin que sus padres se lo hayan dicho e incluso sin que sus padres le hayan sugerido cosas análogas en otras circunstancias. Según esta hipótesis el niño, habiendo adquirido, gracias a la presión adulta, la costumbre de la sanción, prestaría espontáneamente a la naturaleza el poder de ejercer las mismas sanciones. O sea que consideramos que la tercera solución comporta una parte de verdad.

Aparte de los hechos relativos al onanismo, podemos citar aquí varios ejemplos que demuestran cómo el niño adopta fácilmente tales actitudes:

I. Un psiquiatra suizo-alemán muy conocido, nos explica que uno de los más vivos recuerdos de su infancia es el de haberse visto impedido de robar unas manzanas de un cesto que tenía una tapadera, por la caída inesperada de la propia tapadera. El cesto estaba abierto y el niño tenía ya la mano dentro, sin siquiera pensar que estaba robando, cuando la tapadera cayó sobre su brazo: entonces tuvo instantáneamente la impresión de estar obrando mal y, al mismo tiempo, la de ser castigado. Nadie asistió a la escena.

II. Otro recuerdo. Un niño solía buscar animales para sus colecciones de historia natural. Los días en que tenía algo que reprocharse, tenía la impresión de que la recolección era mala y que lo era a causa de las faltas cometidas.

III. Por otra parte, ya hemos citado (R. M., p. 136) el caso del sordomudo de Estrella, estudiado por W. James, que asociaba la luna a las sanciones de que era objeto.

IV. También hemos descrito (R. M., p. 82) la reacción singular de los niños que consideran las pesadillas como castigos por las faltas cometidas durante el día.

En estas cuatro observaciones, que podríamos multiplicar, nos parece que la actitud del niño se dibuja bajo la influencia adulta directa: el sujeto es el único que sabe lo que le pasa y evita hablar de ello a los que le rodean. Seguramente es imposible probar que los niños no han oído nunca a sus padres hablar de la justicia inmanente: quizás todos los padres lo hacen. Pero la facilidad con que el niño interpreta todas las cosas en función de la justicia inmanente, nos parece que indica una tendencia correspondiente a su mentalidad, y esto es precisamente lo que queríamos dejar sentado.

O sea que la creencia en la justicia inmanente proviene del traspaso a las cosas, de los sentimientos adquiridos bajo la influencia de la presión adulta. Pero decir esto no acaba de aclarar el significado moral del fenómeno. Para comprenderlo, deberemos preguntarnos cómo desaparecen tales creencias o por lo menos cómo disminuyen de importancia con la edad mental. Efectivamente, se trata de un resultado digno de atención pues con la edad las respuestas que denotan la existencia de estas creencias disminuyen progresivamente. ¿A qué es debida esta disminución?

Podríamos invocar simplemente la experiencia creciente y los progresos de la inteligencia del niño. La experiencia demuestra que las malas acciones pueden permanecer impunes y las buenas acciones no recompensadas. Cuanto más se desarrolle intelectualmente, más consciente será de ello el niño.

Esta explicación, verdadera en parte, sería un poco simple si la presentáramos como la única. Efectivamente, no es tan fácil tener en cuenta la experiencia. Cuanto más analizamos esta conducta que consiste en interrogar a los hechos, mejor vemos lo compleja y delicada que es. La experiencia no sólo supone una gestión activa de la inteligencia, sino que además, para eliminar los factores afectivos que pueden falsear las interpretaciones, es necesaria una verdadera moral del pensamiento, moral que sólo podría desarrollarse en ciertas situaciones individuales o sociales. M. Lévy Bruhl demostró claramente que las sociedades inferiores permanecen impermeables a la experiencia

cuando están en juego sus creencias vitales. Y viendo cómo se las ingenian los «primitivos» para justificar una actitud mágica o mística a pesar de los fracasos repetidos, pensamos inevitablemente en aquellos de nuestros contemporáneos que nunca serán instruidos por los hechos.

Hablando sólo de la justicia inmanente, pensemos en las muchas personas que siguen pensando que, incluso en la tierra, las acciones son objeto de sanciones equitables y prefieren suponer alguna falta escondida para explicar la desgracia a admitir el azar en la distribución de las pruebas. También en los espíritus más caritativos suele ser más fácil invocar el misterio de los destinos para defender, a pesar de todo, la justicia universal, que interpretar los acontecimientos independientemente de toda presuposición. Por lo tanto, es evidente que, incluso en el adulto, la aceptación o el rechazo de la hipótesis de la justicia inmanente corresponde no a la experiencia pura, a la constatación científica, sino a la evaluación moral y la actitud de conjunto.

O sea que lo que orientará al niño en una u otra dirección no será la simple experiencia, sino ciertas experiencias morales. ¿Qué son estas experiencias? Naturalmente, en primer lugar podemos colocar el descubrimiento de la imperfección de la justicia adulta: cuando el niño padezca injusticias por parte de sus padres o sus maestros —y esto es prácticamente inevitable— empezará a creer menos en una justicia universal y automática. Sobre este punto, podemos recordar la crisis, tan importante desde el punto de vista de la evolución de las creencias, que M. Bovet describió en el terreno de la piedad filial. Pero este descubrimiento de la insuficiencia de la justicia adulta no es más que un episodio en el movimiento de conjunto que conduce al niño de la moral de la obediencia a la de la cooperación. A nuestro entender, en este proceso general y en las consecuencias relativas a la noción de retribución que de él se desprenden podemos buscar, en última instancia, la explicación a la desaparición progresiva de la «justicia inmanente».

4. —JUSTICIA RETRIBUTIVA Y JUSTICIA DISTRIBUTIVA

En estos tres últimos apartados, hemos llegado a la conclusión de que la importancia de la sanción expiatoria parece decrecer con la edad, en la medida en que la cooperación es más importante que la presión adulta. Ahora es interesante abordar

el estudio de los efectos positivos de la cooperación, en el terreno de la justicia, y para ello es importante analizar en primer lugar los conflictos posibles entre la justicia distributiva o igualitaria y la justicia retributiva. Efectivamente, podemos suponer y vamos a intentar demostrarlo, que las ideas igualitarias se imponen en función de la cooperación y constituyen de este modo una forma de justicia que, sin estar en contradicción con las formas evolucionadas de la justicia retributiva (la sanción por reciprocidad es debida precisamente al progreso de estas nociones), se opone a las formas primitivas de sanción e incluso acaba por hacer que la igualdad esté por encima de la retribución, siempre que se dé un conflicto entre las dos.

Por otra parte, los conflictos de este tipo son frecuentes en la vida del niño. Tal desigualdad de trato, justa desde el punto de vista retributivo, es injusta desde el punto de vista distributivo. ¿Cómo la juzgará el niño, según su edad? Para saberlo explicamos a nuestros sujetos tres historias, preguntando para cada una si era justo o no favorecer al niño obediente. La dificultad del interrogatorio reside en que, en estos casos, se interfieren dos cuestiones: la de la severidad del adulto (cuestión de grado) y la del conflicto entre la retribución y la igualdad (cuestión de principio). Sólo la segunda es interesante, pero es difícil eliminar la primera. Nos hemos limitado a variar nuestras historias del modo siguiente: la primera narración no habla de ninguna falta en particular, y pone en conflicto, en abstracto, a la justicia retributiva y la justicia distributiva: la segunda, cita sólo faltas sin importancia y pequeñas sanciones; la tercera, finalmente, pone en juego una sanción que puede parecer muy severa. A pesar de las variaciones (que, naturalmente, vienen marcadas por las distancias entre las edades medias de los tipos correspondientes de respuestas), la evolución de las respuestas obedece a una ley relativamente constante: en los pequeños la sanción es más importante que la igualdad, mientras que en los mayores es a la inversa.

Veamos la primera historia: «Una mamá tenía dos hijas, una obediente, otra desobediente. Esta mamá quería más a la que obedecía y le daba los trozos de pastel más grandes. ¿Qué te parece?». Según la estadística de Mlle. Rambert, el 70 % de los niños de 6 a 9 años y sólo el 40 % de los niños de 10 a 13 años, aprueban a la mamá. Naturalamente, estas cifras tienen sólo un valor indicativo.

Veamos algunos ejemplos de niños que hacen predominar la justicia distributiva sobre la igualdad:

Bar (6 años): *"Era justo. La otra era desobediente.* — ¿Pero era justo dar más a una que a la otra? — *Sí* (la desobediente) *debería hacer siempre lo que se le dice"*.

Wal (7 años): *"Había que dar a las dos lo mismo* (si eran buenas) *y a la que era mala, nada. Sólo tenía que ser buena"*.

Gis (7 ½): "¿Hizo bien la mamá? — *Sí, porque hay que obedecer siempre a la mamá.* — ¿Era justo dar más a una que a otra? — *Sí, porque sino sería cada vez más desobediente, y la mamá no nos quiere. Prefiere a los que la obedecen siempre"*.

Be (7; 9): *"Estaba bien.* — ¿Era justo? — *Sí, para enseñar a la otra como la querría si fuera obediente, para que después se volviera obediente"*.

Ver (8 años): *"Hace bien en recompensar a la que es obediente.* — ¿Era justo? — *Sí, si las dos hubieran sido obedientes les hubiera dado un trozo grande a cada una"*.

Gra (9; 4): "*Era justo.* — ¿Por qué? — *Porque obedecía lo que le decían. A la otra había que castigarla.* — ¿Era justo que la madre prefiriera a una de ellas? — *Sí, porque la otra era desobediente"*.

Herb (9; 10): *"Era justo, porque la más obediente debe tener las mejores cosas. Cuando somos obedientes, nos dan las mejores cosas"*.

Pit (9 años): *"Era justo, porque los que son obedientes merecen más cosas que los que son desobedientes.* — ¿Era justo que no las quisiera igual? — *Sí"*.

Ba (10; 5), la primera en su clase y con la mentalidad que los escolares denominan de "santita": "¿Era justo lo que hizo la mamá? — *¡Era muy justa!* (se encoge de hombros). — ¿Por qué? — *Porque recompensaba a la que la obedecía"*.

Dea (11 años): *"La mamá hizo bien.* — ¿Por qué? — *Porque era obediente. La otra no tenía derecho a tener tanto como la que obedecía"*.

Veamos ahora ejemplos de niños para los que la igualdad debe estar por encima de la justicia retributiva:

Mon (6 años, F): "¿Es justo? — *No.* — ¿Por qué? — *Tenía que darles lo mismo a las dos.* — ¿Por qué? — ... — ¿Era justo, lo que hizo la mamá? — *No"*.

Ri (7; 6): *"Había que darles pastel a las dos.* — ¿A la desobediente también? — *Sí.* — ¿Por qué? — *Si no le dan no será justo"*.

Sca (7; 6) repite correctamente la historia y comprende bien que se trata de una medida represiva. Pero afirma: *"No es justo. Hay que tener los mismos trozos. Como en casa; cuando hay un trozo de pastel más grande, lo cojo, entonces mi hermano me lo quita de las manos"*.

Pa (8 años): *"Hay que darles a los dos igual"*. Pa comprende que se ha dado menos a una que a otra *"porque hubiera debido portarse bien"*, pero sostiene que es necesaria la igualdad.

Mer (9; 6, F): "*La que era desobediente debía obedecer, pero la mamá, a pesar de todo, hubiera debido darle lo mismo. — Para que no haya celos*".

Pres (10; 0): "*La mamá tenía que querer a la otra también, y tratarla bien, y quizá se habría vuelto más obediente.* — ¿Es justo darle más a la obediente? — *No*".

Thé (10; 7, F): "*Hubiera debido dar lo mismo a las dos.* — ¿Por qué? — *Porque eran sus dos hijas y debía quererlas a las dos igual*".

Son (10, 7): "*Si da más a la simpática, la otra es todavía peor.* — ¿Pero, acaso, no era justo dar más a la más obediente? — *No.* — ¿Por qué? — *No porque fuera buena había que dárselo todo*".

Jax (11 años): "*La mamá obraba mal.* — ¿Por qué? — *Hubiera tenido que dar a las dos el mismo trozo de pastel. Quizás no era culpa suya si era desobediente. Quizás era culpa de sus padres.* — No. Era culpa suya. — *A pesar de todo hubieran debido darle el mismo trozo de pastel*".

Dis (11 años, F): "*Hubiera tenido que dar a las dos el mismo trozo.* — ¿Por qué? — *Porque siempre será más mala. Querrá vengarse contra su hermana.* — ¿Por qué se vengará? — *Porque le tocará un trozo de pastel pequeño.* — ¿Era justo lo que hizo la mamá? — *No era justo*".

Eri (12; 5): "*Debe quererlas a las dos igual, sin hacer diferencias. Puede ser que prefiera a la obediente, pero sin demostrarlo para que no haya celos*".

Hol (12; 5, F): "*A pesar de que la otra no fuera obediente, no hubiera debido hacer diferencias entre las dos. Debía castigarla de otro modo.* — ¿Por qué no diferencias? — *Hay que querer igual a los niños. Algunas veces el otro siente celos*".

Mag (12; 11, F): "*No era justo. Quizás no todo era culpa de su desobediencia. Había que enseñarle y no sólo quererla menos. Si no, se volverá cada vez más mala*".

Dej (13; 2): "*No era justo. Por el contrario, la mamá hubiera debido ser igual con la otra. Quizás se habría vuelto mejor. Quizás* (de este modo), *era celosa y más tonta que antes. Sean como sean, hay que querer igual a todos los hijos*".

Port (13; 10, F): "*No era justo. La otra veía que no la querían. No se preocupaba de corregirse*".

Vemos la clara oposición entre estos dos tipos de respuestas. Para los pequeños, la necesidad de la sanción es más importante que la cuestión de la igualdad, hasta el punto de que esta última ni siquiera se plantea. Para los mayores, la justicia distributiva es más importante que la retribución, incluso después de reflexionar sobre el conjunto de los datos que se presentan. Es cierto que encontramos dos tipos de respuestas de cualquier edad, aunque en proporciones variables. Pero es totalmente na-

tural que la evolución del juicio moral, en un punto tan delicado, sea menos regular que la de un juicio simplemente comprobativo, dada la multitud de influencias posibles. En un ambiente en que se practica el castigo a dosis masivas y en el que una rígida regla pesa sobre los niños, es natural que éstos, suponiendo que no se hayan rebelado interiormente, admitan durante largo tiempo que la sanción es más importante que la igualdad. En una familia numerosa, en que la educación moral queda asegurada por el contagio de los ejemplos más que por una vigilancia constante de los padres, la idea de igualdad podrá desarrollarse mucho antes. O sea que no se pueden fijar unos estadios claros, en psicología moral. La evolución que hemos observado de 6 a 13 años, y en la que la edad de 9 años parece ser el punto crítico, es por ello más significativa. De 70 % a 40 %, la diferencia es, efectivamente, notable, sobre todo si observamos que a partir de los 12-13 años sólo se da preferencia a la sanción en un 25 % de los casos estudiados.

Antes de pasar al examen de las otras dos historias e intentar sacar unas conclusiones hay que observar lo distinta que es la actitud de los niños que consideran más importante la retribución de la de los niños que reclaman la igualdad completa. Los primeros no intentan comprender el contexto psicológico: tratan los actos y las sanciones como puros datos para formar una ecuación, y esta especie de mecánica moral, este materialismo de la justicia retributiva tan cercano al realismo moral que hemos estudiado anteriormente, los hace insensibles a los matices humanos del problema. Por el contrario, la mayoría de las respuestas que hemos citado como ejemplos de la predominancia de las tendencias igualitarias dan testimonio de una comprensión moral singularmente más delicada: la preferencia de la madre hacia el niño obediente desalentará al otro, le hará sentir celos, lo empujará a la rebelión, etc. Todas estas justas observaciones de Pres, Son, Eri, etc., demuestran que el niño no da una lección de moral, como los que defienden la sanción, sino que, sencillamente, intenta comprender la situación desde el interior, bajo la influencia, evidentemente, de las propias experiencias o de las experiencias observadas a su alrededor. En este sentido podemos, una vez más, oponer la cooperación, fuente de comprensión mutua, a la obligación, fuente de verbalismo moral.

Jax llega a suponer que los niños no siempre son desobedientes por su culpa, sino que algunas veces la culpa es de sus padres. El psicólogo se admiraría de esta observación de la que

el sentido común del adulto parece tan poco capaz. En definitiva, desde ahora, podemos suponer que los niños que ponen la justicia retributiva por encima de la justicia distributiva son los que se adhieren al punto de vista de la presión adulta, mientras que los que preferieren la igualdad a la sanción son aquellos a los que las relaciones entre niños (o más raramente, las relaciones de respeto mutuo entre adultos y niños), han enseñado a comprender mejor las situaciones psicológicas y a juzgar según unas normas morales de un tipo nuevo.

Digamos, de paso, que los resultados de este interrogatorio confirman lo que vimos en el número I de los juicios del niño sobre la utilidad de las sanciones. Para muchos mayores el niño a quien se había explicado el alcance de sus actos era el menos expuesto a reincidir y no el niño severamente castigado: del mismo modo, por lo que respecta a la presente cuestión, la sanción sistemática es considerada perjudicial para todos aquellos cuyo sentido psicológico se ha afinado a partir de las experiencias familiares y sociales.

Pasemos a la segunda historia, cuyo objetivo es permitir el análisis del mismo problema, pero a propósito de los hechos menores sin gravedad moral: «Había una vez una mamá que se paseaba con sus hijos por la orilla del Ródano, una tarde de fiesta. A las cuatro, la mamá dio un panecillo a cada niño. Todos se pusieron a comer, excepto el más pequeño, que era muy despistado y dejó caer su panecillo al agua. ¿Qué hizo la mamá? ¿Tenía que darle otro? ¿Qué dicen los mayores?». Las respuestas pueden ser de tres tipos: no darle otro pan (sanción), darle otro para que todos tengan igual (igualdad), o darle otro porque el chico es pequeño (equidad, es decir, igualdad, teniendo en cuenta las circunstancias de cada uno, en el caso particular de las diferencias de edad). Mlle. Rambert obtuvo las cifras siguientes a partir de los 167 niños que interrogó:

	Sanción	Igualdad	Equidad
6-9 años	48 %	35 %	17 %
10-12 años	3 —	55 —	42 —
13-14 años	0 —	5 —	95 —

Por nuestra parte, nosotros presentamos a otros niños una variante de la misma explicación, destinada a eliminar el factor equidad, que hace intervenir la diferencia de edad: «Una mamá está en un barquito, en el lago, con sus niños. A las cuatro

da a cada uno un panecillo. Uno de los chicos «hace el loco» en el extremo del barco, se inclina sobre el agua y deja caer su panecillo. ¿Qué había que hacer: no darle más o que cada cual le dé un pedacito del suyo?». Las cifras son de un 57 % para la sanción y de un 43 % para la igualdad, entre 6 y 8 años, y un 25 % para la sanción, contra un 75 % para igualdad, entre 9 y 12 años.

Veamos unos ejemplos de respuestas favorables a la sanción:

VA (6 ½): *"No hay que darle otro, porque lo ha dejado caer.* — ¿Qué dice el mayor? — *No le gustó que el pequeño hubiera dejado caer su pan. Dijo que estaba mal.* — ¿Hubiera sido justo darle otro? — *No, no hubiera debido dejar caer su panecillo"*.

MON (6 ½, F): *"No hay que darle otro.* — ¿Por qué? — *Porque la mamá no estaba contenta.* — ¿Y qué habría dicho la hermana mayor? — *Que había que darle otro* (cf. la oposición entre la solidaridad y la retribución)".

PAIL (7 años): *"No había que darle más. No tenía necesidad de dejarlo caer.* — ¿Y los mayores qué habrían dicho si le hubieran vuelto a dar uno al pequeño? — *Que no era justo: "Lo ha dejado caer al agua y le das otro".* — ¿Estaba bien darle otro? — *No, no se portó bien"*.

DED (8 años): *"No hay que darle otro, porque lo ha dejado caer.* — ¿Qué hizo la mamá? — *Quería reñirle.* — ¿Qué pensaron las hermanas mayores? — *Que era justo, porque no había tenido cuidado"*.

WY (9 años): *"No hay que darle otro.* — ¿Por qué? — *Como castigo"*.

Las respuestas favorables a la sanción dadas a propósito de la historia del barco son, naturalmente, del mismo tipo. Veamos, sin embargo, dos ejemplos que demuestran hasta que punto, para los que hacen predominar la retribución sobre la igualdad, el criterio de la justicia sigue siendo heterónomo y dependiente de la voluntad de los padres:

SCHMA (7 años): *"No tenía necesidad de hacer el loco sobre el barco. Esto sería para que aprendiera para otra vez.* — ¿Entonces, qué había que hacer? — *No repartirlo.* — ¿Y si la mamá hubiera dicho que lo repartieran? — *Había que obedecer.* — ¿Pero era justo o no? — *Justo, porque hay que obedecer a la mamá"*.

JUN (9 años): *"No había que repartirlo, porque la culpa era suya.* — Sus hermanos deciden repartirlo. ¿Es justo? — *No lo sé.* — ¿Amable? — *Sí, amable.* — ¿Justo y amable? — *Más amable que justo.* — La mamá dice que se reparta. ¿Entonces es justo? — *Sí, entonces es justo"*.

Veamos ahora algunos casos de niños para los que la igualdad debe estar por encima de la sanción. A decir verdad, en el grupo precedente encontramos ya algunos sujetos que invocan la igualdad: dicen que es necesario castigar al despistado, sino tendrá dos panecillos en lugar de uno, cosa contraria a la igualdad. Pero en ellos esta preocupación aparece sólo como una derivación de la preocupación por la sanción, mientras que, en los otros niños, la búsqueda de la igualdad constituye el móvil principal y está por encima de cualquier sanción:

SCA (7 años): "*Hay que darle otro, porque tiene hambre.* — ¿Qué dicen los otros? — *Que hay que darle pan, porque los mayores tienen y el pequeño también debe tener*".

ZI (8; 8): "*Hay que darle, porque los pequeños no son muy inteligentes: no saben lo que hacen.* — ¿Es justo respecto al mayor, o no? — *No es justo que el mayor tenga su pan y el pequeño no, el mayor tendría que compartirlo*".

PER (11 años): "*Habría que darle otro, porque no es por su culpa que dejó caer el pan, y no es justo que tenga menos que los demás*".

XA (12 años): "*Se le hubiera tenido que devolver un poco, retirando del panecillo lo que ya había comido.* — ¿Qué dijeron los otros? — *Según si eran amables o malos, dijeron: "¡Hay que darle igual que a nosotros, es justo!", o bien: ¡Peor para él!*"

MEL (13 años, F): "*Hubieran tenido que repartirse lo que quedaba y darle un poco al pequeño.* — ¿Era justo volver a darle? — *Sí, pero él hubiera debido tener cuidado.* — ¿Qué quiere decir "justo"? — *Es la igualdad entre todo el mundo*".

Veamos algunas respuestas obtenidas con la historia del barco. Esta variante difiere de la precedente, en que el carácter de la falta es más acentuado en el niño que ha perdido su pan, porque no se presenta como un pequeño. O sea, que la sanción tiene más posibilidades de dominar sobre la igualdad. Sin embargo las reacciones son idénticas, e incluso, a partir de 7-8 años, la necesidad de igualdad se opone a la sanción reclamada por el adulto:

WAL (7 años): "*Había que repartirlo.* — Pero la mamá dijo: "No. Está bien. Ha hecho tonterías. No hay que repartirlo". ¿Era justo? — *No era justo, porque de este modo, se quedó con menos que los demás.* — ¿Cuando se ha hecho el loco, no es justo tener menos que los demás? — ... — ¿Si tú fueras el papá, qué dirías? — *Que hay que darle más*".

ZEA (8 años): "*Había que repartirlo.* — ¿Era más justo o simplemente amable, repartirlo? — *Más justo.* — Pero la mamá dijo: "No, ha sido por su culpa". — *Yo lo habría repartido.* — ¿Aunque la mamá dijera que no? — *Sí, hay que repartirlo*".

Rob (9 años): *"Hay que volver*(le) *a dar.* — Pero había hecho el loco. — *Había que repartirlo.* — ¿Qué había hecho? — *Estaba jugando. A veces se pierde dinero, ¡y es peor!* — Pero la mamá había prohibido que se abalanzaran. ¿Qué habría dicho ella, que había que volver a darle o no? — *Que no había que repartirlo.* — ¿Y los otros chicos qué habrían dicho? — *Había que repartir porque no es justo".*

Schmo (10 años): *"Había que darle un pedacito cada uno.* — ¿Era más justo o sólo más amable? — *Era más amable, y también más justo.* — ¿Y si la mamá dice que no hay que repartir? — *Había que obedecer, pero no era justo".*

Veamos ahora algunos casos de niños que, sin tener un vocabulario adecuado, distinguen con los juristas la equidad y la justicia. Según estos niños, desde el punto de vista de la justicia pura no habría que volver a dar nada al que ha dejado caer su pan, porque ya ha tenido su parte, igual que los demás, y si ha perdido lo suyo sólo le atañe a él. Pero, junto a la pura justicia, conviene tener en cuenta las circunstancias de cada uno: el niño es pequeño, torpe, etc., o sea que una igualdad superior exige que se le vuelva a dar. Esta actitud matizada sólo se observa en los niños de 9 a 12 años, en general. Antes, el niño ya experimenta estos sentimientos, pero no los distingue del de la justicia pura y simple. Veamos algunos ejemplos:

Dep (9 años, F): *"Había que volver a darle.* — ¿Qué dijeron los mayores? — *No es justo. Le has dado dos a la pequeña y uno a nosotros.* — ¿Qué habría contestado la mamá? — *Es la más pequeña. Tenéis que ser razonables".*

Bra (9 años): *"No tenía que dejarlo caer. No hay que darle más. Pero sería más justo que le volvieran a dar.* — ¿Sería más justo o sólo más amable? — *Más amable, porque no necesitaba dejarlo caer al agua".*

Camp (11 años, F): *"El pequeño hubiera debido tener cuidado, pero era pequeño y, por tanto, se le podía dar un pedacito.* — ¿Qué dijeron los otros? — *Se pusieron celosos y dijeron que a ellos también había que darles otro pedacito. Pero el pequeño merecía que le dieran otro pedacito. Los mayores tenían que comprender.* — ¿Te parece justo volver a darle? — *...¡Ya lo creo! Estaba mal* (daba pena) *del pequeño; cuando uno es pequeño no sabe lo que hace".*

Pasemos a nuestra tercera historia. Seremos más breves: las respuestas dadas confirman totalmente las anteriores. Pero como aquí la sanción es particularmente severa, el deseo de igualdad domina sobre la necesidad de retribución: «En una familia había varios hermanos. Todos tenían agujeros en los zapatos. El

papá les dijo que llevaran sus botas al zapatero para que las arreglara. Pero, como unos días antes uno de los hermanos había desobedecido, el papá le dijo: "Tú no irás al zapatero. Puedes seguir con tus agujeros ya que eres desobediente"». Los niños de 6 y 7 años se reparten: 50 % en favor de la igualdad, 50 % en favor de la sanción. A partir de los 8 años, por el contrario, casi un 9/10 se inclina por la igualdad.

Veamos dos ejemplos de niños que aprueban esta sanción:

NEU (7 años): ¿Qué te parece? — *Es justo.* — ¿Por qué? — *Porque había desobedecido*".

FAL (7 años): "*Es justo.* — ¿Por qué? — *Porque era malo.* — ¿Es justo o no que no le pongan una suela nueva? — *Es justo.* — Si tú fueras el papá, ¿llevarías o no sus zapatos al zapatero? — *No los llevaría*".

Y algunos ejemplos de sujetos que preconizan la igualdad:

ROB (9 años): "*No era justo. El papá dijo que quería arreglar las botas a todos*".

WALT (10 años): "*No era justo.* — ¿Por qué? — *Porque un chico iría bien calzado y el otro tendría los pies mojados.* — Pero había desobedecido... ¿Qué te parece? — *Que no era justo*".

NUS (10 años): "*No es justo.* — ¿Qué hubiera tenido que hacer, el papá? — *Castigarlo de otro modo*".

Así, sean cuales sean las variaciones de nuestras historias, las respuestas son siempre las mismas. En caso de conflicto entre la justicia retributiva y la justicia distributiva, los pequeños preconizan la sanción y los mayores la igualdad. Tanto si se trata de sanciones claramente expiatorias, como en las historias I y III, o de una sanción a través de la consecuencia del acto, como en la historia II, el resultado es el mismo. Por otra parte, debemos anotar, antes de intentar una interpretación, que aquí, igual que cuando hemos tratado del realismo moral, las reacciones al interrogatorio — es decir, las reflexiones teóricas del niño — presentan siempre un retraso de uno o dos años respecto a las reacciones de la vida, es decir, respecto a los sentimientos morales efectivos. El niño de 7 años que considera justas las sanciones de que hablan nuestras historias notaría, seguramente, su injusticia si se tratara de sí mismo o de sus compañeros reales. O sea que el interrogatorio deforma inevitablemente el juicio moral. Pero la auténtica cuestión, como antes, es saber si los productos del interrogatorio van simplemente retrasados respecto a los de la vida o si no corresponden a nada de lo vivido.

Igual que para el realismo moral, pensamos que se trata, principalmente, de un retraso y que nuestros resultados corresponden a lo que se observa en la vida real, con algunos desfases. En líneas generales, es exacto decir que si la sanción, durante los primeros años, es más importante, la igualdad termina por triunfar con el desarrollo mental.

¿A qué puede llevar esta evolución? Es evidente que la igualdad pesa más que la sanción por reciprocidad, ya que ésta deriva de aquélla. En cuanto a la sanción expiatoria, no diremos nada nuevo. No vemos de qué modo puede surgir, aparte de los efectos de la presión adulta. Nada en las ideas de bien y mal, implica recompensa o castigo. Dicho de otro modo, los sentimientos altruistas o egoístas se relacionan con el deseo de las sanciones en virtud de asociaciones externas. Siendo así, ¿de dónde pueden provenir estas asociaciones, sino del hecho que, desde su más tierna edad, las conductas del niño sean sancionadas por el adulto?

Pero, ¿cómo dar cuenta de la observación de que la justicia retributiva, que, en caso de conflictos con la justicia distributiva, domina sistemáticamente durante los primeros años, disminuye de importancia con la edad? Sin embargo, no podemos afirmar que el miedo a los castigos sea menos fuerte a los diez años que a los seis. Por el contrario, a partir de los 7-8 años, a las penalizaciones familiares se añaden los castigos escolares, y si las sanciones son quizás menos frecuentes a esta edad que a los 4-5 años, tienen, como revancha, una gravedad que impresiona a la conciencia. Por lo tanto, el deseo de justicia retributiva debería aumentar con la edad y ser lo bastante vivo para dominar la necesidad de igualdad cuando se manifiesta. ¿Por qué no es así?

Evidentemente porque interviene un nuevo factor: la necesidad de igualdad, lejos de presentarse bajo una forma idéntica en las distintas edades parece volverse más aguda a medida que aumenta el desarrollo moral. Podemos imaginar dos soluciones. Podría ser que el igualitarismo, como la justicia retributiva, derivara del respeto del niño hacia el adulto. Hay padres muy escrupulosos que inculcan a sus hijos una viva preocupación por la igualdad. Quizás la justicia distributiva manifiesta, de este modo, un segundo aspecto de la presión adulta. Pero también podría ser que, lejos de resultar de una presión directa de los padres o los maestros, la idea de igualdad se desarrollara esencialmente a través de la reacción de unos niños sobre otros e incluso a veces a expensas del adulto. Muchas veces lo que da

la conciencia de las leyes de la igualdad es la injusticia sufrida. En todo caso, es difícil imaginar cómo puede el niño tener conciencia de esta realidad antes de establecer con sus semejantes un trato habitual. La pura relación de niño a adulto no comporta igualdad. Pero, puesto que nace del contacto de los niños entre sí, el igualitarismo debe desarrollarse, por lo menos, con el progreso de la cooperación entre niños.

Todavía no podemos elegir entre estas dos explicaciones, pues los análisis que siguen servirán precisamente para facilitar esta elección. Aunque los hechos que acabamos de exponer hablan más bien en favor de la segunda solución. Efectivamente, hemos observado que los defensores de la justicia retributiva no son, generalmente, los que tienen más penetración psicológica. Se trata, más que de moralistas o psicólogos, de apologetas. Por el contrario, los defensores de la igualdad, han probado un sentimiento matizado de los conflictos morales. En ellos, este sentimiento parece constituir el producto de reflexiones sobre las torpezas del adulto. En todo caso, es notable ver con que fuerza saben oponer la justicia a las decisiones de autoridad. Pero todo esto no es más que una impresión y ahora intentaremos profundizar en el análisis de la justicia distributiva y la igualdad entre niños.

5. — IGUALDAD Y AUTORIDAD

El primer punto que hay que determinar, en esta investigación, creemos que es saber bajo qué forma y en qué relaciones con la edad se presentan los posibles conflictos entre el sentimiento de justicia y la autoridad adulta. Cuando apelamos a los recuerdos de infancia, solemos encontrar como ejemplos de injusticias (naturalmente junto a los casos de sanciones inmotivadas), desigualdades de trato por parte de los padres. Es difícil, efectivamente, cuando se distribuye un trabajo entre algunos niños o se les demuestra afecto o interés, observar una estricta igualdad y no herir los sentimientos íntimos de los más delicados. Especialmente, lo que suele ocurrir es que un niño experimenta constantemente o por arranques súbitos estos «sentimientos de inferioridad» sobre los que Adler insiste tanto y que se dan en los niños celosos de sus hermanos y hermanas, aun a pesar suyo: la menor imprudencia respecto a estos sensibles les provoca una vaga impresión de injusticia, fundada o no. ¿Qué ocurrirá, pues, si contamos a los niños, del modo grosero

y esquemático indispensable en un interrogatorio que se dirige a todos, unas historias que enfrentan la necesidad de igualdad y el hecho de la autoridad? ¿Los sujetos examinados darán la razón al adulto respetando la autoridad (en estos casos la justicia se confunde con la Ley, incluso cuando ésta es injusta), o defenderán la igualdad por respeto hacia un ideal interior, incluso si éste se halla en oposición con la obediencia? Como hacían prever los resultados precedentes, hemos observado en los pequeños una predominancia de la primera solución y con la edad una progresión muy clara en el sentido de la segunda.

Nos servimos de las cuatro historias siguientes:

HISTORIA I. — Había una vez un campamento de exploradores (o exploradoras). Cada cual debía trabajar para hacer la limpieza y ponerlo todo en orden, por turnos. Uno hacía las compras, otro lavaba, otro buscaba leña o barría. Un día se terminó el pan. El que tenía que hacer las compras ya se había marchado. El jefe pidió a un explorador que ya había realizado otro trabajo que fuera a buscar el pan. ¿Qué hizo él?

HISTORIA II. — Una mamá pidió a su hijo y a su hija que la ayudaran un poco en la casa, un jueves por la tarde, porque estaba cansada. La niña tenía que secar los platos y el chico tenía que ir a por leña. Pero el chico (o la chica) se fue a jugar a la calle. Entonces la mamá le dijo al otro que hiciera todo el trabajo. ¿Qué hizo?

HISTORIA III. — En una familia había tres hermanos, uno mayor y dos gemelos.[7] Cada cual, por la mañana, se limpiaba los zapatos. Un día el mayor se puso enfermo. Entonces la mamá pidió a uno de los otros dos que limpiara las botas del mayor además de las suyas. ¿Qué te parece?

HISTORIA IV. — Un papá tenía dos chicos. Uno de ellos, cada vez que se le pedía que hiciera un recado, se quejaba y protestaba. Al otro tampoco le gustaba ir pero lo hacía sin decir nada. Por tanto el padre mandaba casi siempre al que no se quejaba. ¿Qué te parece?

Aunque no concedamos un valor mágico a las cifras, puede ser interesante citar las que Mlle. Rambert obtuvo con unos 150 niños de 6 a 12 años en Ginebra y en el Cantón de Vaud con las historias I y II. La regularidad de estos resultados, por lo menos, demuestra que se trata de una evolución clara en función de la edad: los pequeños se inclinan por la autoridad, e incluso muchas veces consideran justo lo que se ha ordenado al niño (no sólo es necesario obedecer, sino que la acción orde-

7. Este detalle sirve para eliminar la cuestión de la edad, que muchos sujetos han hecho intervenir espontáneamente.

nada es justa en sí misma en tanto que se conforma a la orden dada). Los mayores, por el contrario, se inclinan hacia la igualdad y encuentran injusta la orden descrita en la historia:

	Historia I		Historia II	
Edad	Obediencia %	Igualdad %	Obediencia %	Igualdad %
—	—	—	—	—
6 años	95	5	89	11
7 años	55	45	41'2	58'8
8 años	33'3	66'6	22'2	77'8
9 años	16'6	83'4	0	100
10 años	10	90	5'9	94'1
11 años	5	95	0	100
12 años	0	100	0	100

Nosotros, por nuestra parte, encontramos en Neuchâtel, por medio de las historias III y IV, que un 75 % aproximado de los niños de 5 a 7 años, defienden la obediencia y el 80 % aproximado de los sujetos de 8 a 12 años defienden la igualdad. Pero dejemos el caso de las cifras y pasemos al análisis cualitativo que es lo único que puede demostrarnos lo que el niño quiere decir y si reflexiona con conocimiento de causa.

Podemos observar cuatro tipos de respuestas. Primero tenemos a los niños que consideran «justa» la orden del adulto y no distinguen lo que es justo y lo que simplemente está conforme con la orden recibida o con la ley de la obediencia. Después tenemos a los niños que consideran la orden injusta, pero que consideran que la regla de obediencia debe estar por encima de la justicia: o sea que es obligatorio ejecutar sin comentario la orden recibida. Los niños de este segundo tipo diferencian la justicia de la obediencia, pero admiten como evidente que ésta debe dominar sobre aquélla. En la estadística, hemos reunido estos dos grupos en uno solo, dado que todos los matices intermedios los relacionan. En tercer lugar, hay niños que consideran la orden injusta y prefieren la justicia a la obediencia. En cuarto lugar, finalmente, se encuentran los que consideran igualmente la orden injusta, que no consideran obligatoria la obediencia pasiva, pero que prefieren la sumisión por complacencia a la discusión o la rebelión. En la estadística hemos reunido estos dos grupos en un solo carácter por la autonomía conferida al sentimiento de justicia.

Veamos unos ejemplos del primer tipo, que naturalmente no se encuentra representado en los pequeños:

BAR (6 ½, F). Hist. I: "*Tenía que ir a buscar el pan.* —' ¿Por qué? — *Porque se lo habían mandado.* — ¿Era justo, o no, lo que le habían mandado? — *Sí, era justo, porque se lo habían dicho*".

ZUR (6 años y ½). Hist. I: "*Tenía que ir.* — ¿Por qué? — *Para obedecer.* — ¿Era justo lo que le habían pedido? — *Sí. Era su jefe*". Hist. II: "*Tenía que ir.* — ¿Por qué? — *Porque su hermana era desobediente, él tenía que ser simpático*".

HEP (7 años, F). Hist. I: "¿Era justo lo que le habían pedido? — *Era justo, porque tenía que ir.* — Pero no era su trabajo. — *Sí, le habían dicho que fuera*". Hist. II: "*Era justo, porque su mamá se lo había dicho*".

ZIG (8; 8). Hist. II: "*Tenía que hacer las dos cosas, porque su hermano no quería.* — ¿Es justo? — *Es muy justo. Hace una buena acción*". Zig parece ignorar el sentido de la palabra "justo". Pero por otra parte, nos da como ejemplo de injusticia una distribución desigual. Por tanto, en este caso de la hist. II, lo justo se asimila con lo que es conforme a la obediencia.

JUN (9 años). Hist. III: "Era justo? — *Sí, me parece que sí.* — ¿Qué dijo el segundo? — *Que había que dar tres botas a uno y tres al otro.* — ¿Entonces? — *Pero hay que hacer lo que mamá dice.* — ¿Pero era justo o porque la mamá lo había dicho? — *¡Justo!*".

Ya vemos la naturaleza de estos casos. Sería exagerado decir que el niño de 6 ó 7 años ignora la noción de justicia. Muchos de los sujetos precedentes dudan en declarar justas, sin más, las órdenes dictadas en nuestras historias. Pero para ellos lo que es justo no se diferencia de lo que es conforme a la autoridad y la idea de igualdad sólo interviene en la medida en que no hay conflicto con la autoridad. Por tanto, para los pequeños es evidente que la orden recibida, aunque sea contraria a la igualdad, es justa, puesto que emana del adulto: la justicia es la ley. Para los chicos mayores, la cuestión ya no es tan evidente, pero siguen diciendo que debe ser así.

Estos hechos confirman la interesante tesis de M. Bovet,[8] según la cual el niño empieza concediendo a sus padres la perfección moral hasta los 5-7 años, en que empieza a confesarse las imperfecciones posibles. Más adelante volveremos a tratar este tema. Por el momento la única cuestión a plantear es la de saber si este respeto sistemático del niño por el adulto puede desarrollar o, por el contrario, entorpece la constitución de la justicia igualitaria. Por lo que respecta a las respuestas pre-

8. P. BOVET, *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, coll. «Actual. pédag.», 1927.

cedentes, podemos establecer la hipótesis de que el respeto unilateral, neutro en su contenido en relación con la justicia distributiva (los padres pueden utilizar el respeto de que son objeto tanto para inculcar el ejemplo de la justicia como para imponer una regla contraria, como el derecho del mayor, etc.), constituye un obstáculo, *por su propio mecanismo*, para el libre desarrollo del sentimiento de igualdad. No sólo no hay igualdad posible entre niños y adultos, sino que además, la reciprocidad entre niños no puede venir impuesta: ordenada desde el exterior, sólo conduce a un cálculo de intereses o permanece subordinada a las nociones de autoridad y de regla exterior que son su negación. Para los sujetos cuyas respuestas acabamos de citar, lo que parece justo es lo impuesto. Debemos convenir en que esto significa precisamente la oposición a la autonomía necesaria para el desarrollo de la justicia: la justicia sólo tiene sentido si es superior a la autoridad.

Veamos ahora algunos ejemplos del segundo grupo de respuestas. El niño preconiza siempre la obediencia total, pero sin plena aquiescencia interior: la autoridad está por encima de la justicia, pero deja de confundirse con ella:

Chri (6 años). Hist. I: "¿Es justo? — *No. La niña hace más cosas, tendrá celos.* — ¿Fue o no? — *Fue.* — ¿Le pareció justo? — *No. Dirá: no soy yo la que tiene que ir a buscar el pan.* — ¿Por qué fue? — *Porque el jefe lo quería*".

Ded (7 años, F). Hist. II: "*Hubiera debido ir, porque su mamá se lo había dicho.* — ¿Era justo? — *No, porque hubiera tenido que ir la otra*".

Tru (8; 7). Hist. II: "*Hubiera debido hacer sólo una* (una cosa). — ¿Por qué? — *No es justo si el chico no va* (a buscar leña). — Pero, puesto que no iba, ¿qué había que hacer? — *Tenía que hacerlo.* — ¿Por qué? — *Para obedecer*".

Herb (9 años, F). Hist. II: "*Hubiera tenido que ir enseguida.* — ¿Por qué? — *Porque, cuando nos piden algo, hay que hacerlo enseguida.* — ¿Era justo? — *No, no le tocaba a él.* — ¿Por qué fue? — *Para obedecer*".

Nuss (10 años). Hist. III: "*Hubiera tenido que hacerlo, pero no es justo*".

Wal (10 años). Hist. III: "*Hubieran debido limpiar tres cada uno.* — Pero la mamá dijo que uno tenía que limpiar dos y otro cuatro. ¿Es justo? — *No es justo.* — La mamá se marchó: ¿qué hicieron los chicos: lo que ella había dicho o tres botas cada uno? — *Tres cada uno.* — ¿Estaba bien? — *Hubiera sido mejor hacerlo tal como había dicho la mamá.* — ¿Era justo? — *Como* (lo que) *la mamá decía no era justo*".

REN (11 años). Hist. II: "*Lo hizo.* — ¿Por qué? — *Hay que obedecer.* — ¿Era justo? — *No, no tanto*".

Vemos como estos niños, defendiendo la primacía de la obediencia, distinguen lo que es justo de lo que es impuesto de modo autoritario. Veamos ahora algunos ejemplos del tercer grupo, es decir, de los que ponen la justicia por encima de la sumisión:

WAL (7 ½). Hist. II: "*No tenía que haber ido, porque no era su trabajo.* — ¿Por qué no tenía que ir? — *Porque no era su trabajo.* — ¿Pero era justo lo que la mamá pedía? — *¡Ah! no. No tenía que ir. Tenía que hacer su trabajo y el chico igual.* — ¿Y si la mamá lo pide? — *...Tendría que ir.* — ¿Por qué? — *Porque... se vería obligada*". Por lo tanto, Val reconoce la presión material pero no reconoce una obligación interior.

LAN (7; 6). Hist. I: "*No tenía que hacerlo, porque no le correspondía a él.* — ¿Era justo o no pedírselo? — *No era justo*". Hist. II: "*No tenía que hacerlo porque la chica se había ido y no era justo*".

PAI (8 años). Hist. I: "*Dijo que no porque no era su trabajo*".

DOL (8 años). Hist. III: "*No era justo. Había que dar un zapato a cada uno.* — ¡Pero la mamá lo había ordenado! — *Había que darle un zapato al otro.* — ¿Había que obedecer o repartir a partes iguales? — *Había que preguntárselo a la mamá*". Hist. IV: "*No es justo. El papá debía habérselo pedido también al otro.* — Pero dijo esto. — *No es justo.* — ¿Qué tenía que haber hecho? ¿No ir? ¿Ir? ¿Decir al papá que se lo pidiera al otro? — *No tenía que hacer nada. Simplemente no ir*".

CLA (9; 8, F): Hist. II: "*Tenía que hacer su trabajo y no el del otro.* — ¿Por qué no? — *No era justo*". Hist. I: "*No hubiera debido hacerlo. No tenía que hacerlo ella.* — ¿Era justo hacerlo? — *No. No era justo*".

PER (10 años): "*No quiso ir. Dijo que no debía ir él sino el otro*".

FRI (11 años). Hist. III: "*No tenía que hacerlo.* — Pero la mamá lo dijo. — *La mamá no tenía razón. No es justo*".

SCHN (12 años, F.). Hist. II: "*No hubiera debido hacerlo. No es justo que trabaje el doble que la otra.* — ¿Qué había que hacer? — *Hubiera debido decir a su mamá: "No es justo. No debo hacer doble trabajo que la otra"*".

Vemos como para estos niños la igualdad está por encima de todo, no sólo de la obediencia sino también de la amabilidad. Por el contrario, las respuestas del cuarto tipo tienen de particular que, incluso declarando injusta la orden recibida, el niño considera necesario ejecutarla por amabilidad u obsequiosidad. No hay que confundir a los niños de este grupo con los del segundo. Los sujetos del segundo tipo consideran, efectivamen-

te, que la obediencia está por encima de la justicia, mientras que aquellos cuyas reacciones examinaremos seguidamente, preconizan una ayuda mutua y voluntaria, superior a la simple justicia o a la obediencia obligada. O sea que la diferencia es grande: por un lado, la justicia se subordina a la obediencia, o sea a un principio de heteronomía; por el otro, la justicia se prolonga, por una vía totalmente autónoma, en una forma superior de reciprocidad que es la «equidad», relación basada no en la igualdad pura, sino en la situación real de cada individuo. En el caso particular, si la estricta justicia se opone a la obediencia, la equidad exige que se tengan en cuenta las relaciones especiales de afectividad que unen al niño a sus padres: un trabajo molesto, incluso si es injusto desde el punto de vista de la igualdad, se convierte en legítimo en tanto que libre manifestación de complacencia. Esta segunda actitud sólo se observa en los mayores, pues los pequeños confunden casi sistemáticamente la amabilidad con la obediencia. Veamos algunos ejemplos:

PER (11; 9). Hist. I: "*Fue a buscarlo.* — ¿Era justo? — *Era injusto, pero amable por su parte*".

BALT (11; 9). Hist. II: "*Lo hizo.* — ¿Qué pensó? — *Que su hermano no era amable.* — ¿Era justo, por su parte, hacerlo? — *No era justo, pero lo hizo por su mamá*".

CHAP (12; 8) responde que "su jefe le daba la lata", a propósito de la Hist. I, pero dice, por lo que respecta a la hist. II: "*Depende de su carácter. Si quiere a su mamá, lo hará; si no, no, hará como su hermana, para no trabajar más que ella*".

PED (12; 5) hace la distinción que a nuestro entender caracteriza mejor este tipo de respuestas, a propósito de la hist. I: "*Tiene que ir a buscar el pan.* — ¿Qué pensó? — *Mi maestro me lo ordena: tengo que hacerle este favor.* — ¿Era justo? — *Sí, era justo, porque era por obediencia: no hubiera sido justo si le hubieran obligado, pero si lo aceptaba era justo*". Es la mejor manera de enunciar el principio de autonomía que caracteriza la actitud de que hablamos: si estamos obligados a hacer algo contrario a la igualdad, es injusto, pero, si aceptamos hacer el favor, hacemos algo superior a la estricta justicia y equitativo respecto a un jefe.

GIL (12 años). Hist. II: "*No estaba contento.* — ¿Lo hizo? — *¡Oh! sí.* — ¿Era justo? — *No.* — ¿Por qué lo hizo? — *Para complacer a su mamá*".

FRI (12 años, F). Hist. II: "*Hubiera podido negarse. Sabía que su hermano se iba a jugar y que ella tenía que trabajar.* — ¿Era justo o no, hacerlo? — *No era justo.* — ¿Lo habrías hecho o no? — *Lo habría hecho para complacer a mi mamá*".

De este modo vemos como del conjunto de las respuestas resulta una ley de evolución suficientemente clara. Desde luego, no es posible hablar de estadios propiamente dichos porque es muy dudoso que cada niño pueda pasar sucesivamente por las cuatro actitudes que acabamos de describir. En gran parte sería una cuestión de carácter y de la educación recibida. La cuarta de estas reacciones descritas podría presentarse muy pronto si nos decidiéramos a substituir la absurda obediencia sin discusión («Lo quiero así, y es así») por una llamada a la cooperación. Conocemos a una niña que, ya a los tres años, aceptaba cualquier trabajo diciendo a su madre: «Quiero ayudarte», y su orgullo se oponía a toda obligación. Además, como ya hemos dicho, aunque es conveniente repetirlo para prevenir la inevitable objeción, es evidente que los resultados del interrogatorio están retrasados respecto a la experiencia real.

Pero, una vez hechas estar reservas, creemos posible distinguir tres grandes etapas en el desarrollo de la justicia distributiva en relación con la autoridad adulta (y veremos que entre niños ocurre lo mismo).

Durante una primera etapa, la justicia no se diferencia de la autoridad de las leyes: es justo lo que el adulto ordena. Naturalmente la justicia retributiva, en esta primera etapa, está por encima de la igualdad, como hemos entrevisto en el apartado precedente. Por lo tanto, podríamos caracterizar esta primera etapa por la ausencia de la noción de justicia distributiva, ya que esta noción implica cierta autonomía y cierta liberación en relación con la autoridad adulta. Pero es verosímil que haya algo de primitivo en la relación de reciprocidad y que desde las primeras relaciones de los niños entre sí se encuentren gérmenes de igualitarismo. Pero mientras lo que domine sea el respeto por el adulto, o sea precisamente durante toda esta primera etapa, estos gérmenes no podrán dar lugar a manifestaciones reales más que en la medida en que no creen conflictos con la autoridad. Así, un niño de dos o tres años, considerará correcto que un pastel se reparta a partes iguales entre él y un semejante, o que un amigo le preste sus juguetes como él presta los suyos. Pero si le decimos que hay que dar más al otro o que debe guardar más para sí, esto se convertirá para él, rápidamente, en un derecho o un deber. Por el contrario, lo que es dudoso es que esta actitud pueda subsistir durante mucho tiempo en un niño normal de diez o doce años: para este último, la justicia está basada en un sentimiento autónomo, superior a las órdenes recibidas.

Durante una segunda etapa, el igualitarismo se desarrolla y domina todas las demás consideraciones. De este modo, en caso de conflictos la justicia distributiva se opone a la obediencia, a la sanción e incluso muchas veces a las razones más sutiles que serán invocadas durante el tercer período.

Finalmente, durante una tercera etapa, el igualitarismo simple cede el paso a una noción más refinada de justicia, que podemos llamar la «equidad» y que consiste en no definir nunca la igualdad sin tener en cuenta la situación particular de cada cual.

En el terreno de la justicia retributiva, la equidad consiste en determinar las circunstancias atenuantes, y antes hemos visto que esta consideración interviene tarde en las opiniones del niño. En el terreno de la justicia distributiva, la equidad consiste en tener en cuenta las circunstancias de edad, de los servicios anteriores, etc., en definitiva, en matizar el igualitarismo. Veremos nuevos ejemplos de este proceso en el apartado siguiente.

Pasemos ahora al análisis de nuevos casos en los que el respeto por la autoridad y el sentimiento de justicia entran en conflicto. El niño no sólo desea la igualdad con sus semejantes. En ciertas circunstancias lo que el niño reclama es la igualdad con el propio adulto. Mlle. Rambert tuvo, en este sentido, la feliz idea de estudiar esta situación tan corriente del niño al que se hace esperar en una tienda para hacer pasar antes que él a las personas mayores. Preguntó a estos sujetos: «¿Es justo que en una tienda se haga esperar a un niño para servir primero a los mayores?» La reacción fue categóricamente clara. Casi todos los niños respondieron que «no». Sólo los más pequeños dudaron en afirmarlo; pero la mayoría de los niños de seis años mantienen, con una admirable precocidad, que cada cual debe pasar cuando le toque.

Veamos dos ejemplos de individuos que respetan la primacía del adulto:

San (6 ½): *"Los pequeños no tienen tanta prisa como los mayores"*.

Pai (7 años y ½): *"Hay que despachar primero al que llega primero.* — ¿Los niños tienen el mismo derecho que las personas mayores? — *No, porque son más pequeños y no saben mandar. Los mayores tienen muchas cosas que hacer y tienen que ir aprisa"*. Pai añade que tienen ganas de ser mayor *"para poder mandar"*.

Y algunos ejemplos de los que exigen la igualdad pura:

MART (9 años): *"Los vendedores no deben hacer esperar a los niños.* — ¿Por qué? — *Porque no es justo hacerles esperar. Siempre hay que despachar a los mayores cuando sea su turno.* — ¿Por qué? — *Porque a veces los pequeños también tienen prisa y no es justo* (hacerles esperar). — ¿Hay que servirles cuando les toque el turno o antes que a los mayores? — *Cuando les toque el turno".*

DEP (9 años): *"No es justo. Hay que despachar a cada cual según su turno".*

BA (10 años): *"Hubiera debido despacharle cuando le tocara el turno.* — ¿Por qué? — *Porque no es justo servir a los que han llegado después".*

PRE (10 años): *"Aunque fuera pequeño, no tenía que esperar. Está haciendo las compras igual que los mayores".*

Ya vemos lo clara que es la necesidad de igualdad de que dan razón estas respuestas y lo mucho que reflejan las experiencias vividas en la vida cotidiana.

Para terminar el examen de estas tomas de contacto entre la autoridad y la igualdad, intentemos analizar dos situaciones escolares en que puedan entrar en juego los mismos factores: ¿Por qué no hay que hacer trampa en la escuela y se puede chivatar si esto favorece al adulto o si el adulto lo ordena?

La trampa es una reacción de defensa desarrollada como placer en el escolar por nuestro sistema pedagógico. En lugar de tener en cuenta las tendencias psicológicas profundas del niño, que lo empujarían al trabajo en común —la emulación no se opone a la cooperación— la escuela condena al alumno al trabajo aislado y no saca partido de la emulación sino es para enfrentar a unos individuos con otros. Este sistema de trabajo puramente individual, excelente si el objetivo de la pedagogía es dar notas escolares y prepararse para los exámenes, sólo presenta inconveniente cuando se trata de formar inteligencias racionales y ciudadanos. Para limitarnos al punto de vista moral, siempre ocurre una de las dos cosas: O bien lo que domina es la competencia, y cada cual intenta captar la benevolencia del maestro, sin preocuparse del otro que sufre por ello y que a partir de aquel momento intenta hacer trampa, o bien lo que domina es la camaradería, y los escolares organizan juntos el engaño para resistir en común a la presión escolar. El segundo de estos sistemas de defensa aparece sobre todo en las clases numerosas, y según nuestros recuerdos personales, entre los 12 y los 17 años. En los niños de escuela primaria

que hemos examinado, hemos visto pocos indicios de esta actitud.[9] En el primer sistema, el problema que se plantea es el de saber qué reprueba la trampa: ¿el hecho de que el maestro la prohiba o el hecho de ser contraria a la igualdad entre niños?

El resultado de la encuesta es muy claro: demuestra una disminución gradual de las preocupaciones por la autoridad y un aumento correlativo de la necesidad de igualdad. Este resultado es tanto más notable por cuanto que, en el caso particular, autoridad e igualdad no son las dos únicas soluciones posibles. A la pregunta: ¿Por qué no hay que copiar del compañero?, las respuestas dadas pueden, efectivamente, clasificarse según tres tipos: 1.º Está prohibido: «es malo», «es un engaño», «una mentira», «nos castigan», etc. Agrupamos todas estas respuestas dentro del mismo tipo, porque si analizamos la argumentación del niño, la razón última es siempre la prohibición realizada por el adulto: es malo hacer trampas porque es engañar, etc., es malo engañar, etc., porque está prohibido, etc. 2.º Es contrario a la igualdad (representa un perjuicio para el compañero, es un robo que se le hace), etc. 3.º Es inútil (no se aprende nada, siempre te descubren, etc.). Este tercer tipo de respuesta es evidentemente de inspiración adulta: el niño se limita a repetir la lección que le han dado cuando ha hecho una trampa. Sólo se presenta a partir de los 10 años: 5 por ciento a los 10 años, 4 por ciento a los 11 años y 25 por ciento a los 12 años. La razón de autoridad aparece en las proporciones siguientes: 100 por ciento a los 6 años y a los 7 años, 90 por ciento a los 8, 88 por ciento a los 9, 68 por ciento a los 10, 32 por ciento a los 11 y 15 por ciento a los 12. O sea que decrece claramente. La gran mayoría de estos niños se limita a decir que hacer trampas está prohibido. Sólo una pequeña minoría asimila esta acción con la mentira. Finalmente la igualdad es la razón que defienden el 16 por ciento de los niños de 8 y 9 años, el 26 por ciento de los de 10 años y el 62 por ciento de

9. Esto puede ser debido a que estas confesiones no son fáciles de hacer ni de provocar. Pero, si intentáramos recordar, esta trampa en común, casi inconfesada, nunca nos pareció una falta. Hicimos juntos, tranquilamente, durante muchos años, todas nuestras obligaciones domésticas y, en la medida de lo posible, organizamos el «soplo» en las pruebas de clase. Este trabajo clandestino en común no nos resultó completamente inútil y recordamos muchas cosas aprendidas en discusión con los compañeros. Pero es evidente que disminuye mucho el esfuerzo intelectual. El trabajo en común que realiza en clase la «escuela activa» no tiene este inconveniente.

los niños de 11 a 12 años. En líneas generales, la igualdad crece con la edad, mientras que la importancia de la defensa adulta decrece proporcionalmente.

Veamos ejemplos de respuestas que apelan a la autoridad:

MON (6 ½): "¿Por qué no hay que copiar de un compañero? — *Porque el maestro nos riñe*".
DEP (6 ½): "*La maestra nos castiga*".
THE (6 ½): "*Porque no está bien*".
MIR (6 ½): "*Es feo. Nos castigan*".

La definición «es un engaño», sólo la dan el 5 % de los niños de 8 a 9 años y el 10 % de los casos de 10 a 12 años.

MART (9 años): "*No tenía que copiar de su compañero. Había engañado*". — ¿Por qué no hay que copiar? — *Porque es un engaño*".

Veamos ahora ejemplos de niños que invocan la igualdad:

THÉ (9; 7): "*Hay que encontrarlo por uno mismo. No es justo que tengan la misma nota. Hay que encontrarlo por uno mismo*".
WILD (9; 4, F): "*Es robarle su trabajo.* — ¿Y si el maestro no se entera? — *No está bien por la vecina.* — ¿Por qué? — *La vecina hubiera podido tener una nota justa* (una buena nota) *y le quitan el sitio*".

Citemos, finalmente, a un niño a quien la trampa le parece totalmente natural y para el cual la solidaridad entre niños está por encima del deseo de competición:

CAMP (11; 10): "¿Qué te parecen las trampas? — *Los que no pueden aprender, tendrían que poder mirar un poquito, pero para los que pueden aprender no es justo.* — Un niño ha copiado los problemas de su compañero. ¿Es justo? — *No hubiera debido copiar. Pero si no tenía inteligencia, le estaba un poco permitido*".

Esta última actitud parece excepcional en los niños que hemos visto. Pero quizás muchos otros lo han pensado y no se han atrevido a decírnoslo.

Si consideramos al pie de la letra las respuestas ordinarias que apelan a la igualdad, podría parecer que, en el niño, la competencia es más importante que la solidaridad. No es más que una apariencia. En realidad, la igualdad crece con la solidaridad. El estudio de una última cuestión que vamos a analizar seguidamente para obtener un suplemento de información sobre los

conflictos entre la autoridad adulta y la igualdad o la solidaridad infantil nos lo demostrará. Es la cuestión del «chivatazo».

El desprecio de todos los escolares y las sanciones espontáneas que surgen respecto a los «soplones» o «chivatos» (el lenguaje del niño es por sí mismo significativo) demuestran que tocamos un punto esencial de la moral infantil. ¿Está bien romper la solidaridad entre niños en provecho de la autoridad adulta? Por regla general, el mismo adulto, si es mínimamente generoso, considera que no. Pero algunas veces, excepcionalmente, ciertos maestros o ciertos padres están desprovistos de todo sentido pedagógico y empujan al niño a que chivate. ¿En este caso, habrá que obedecer al adulto o respetar la ley de solidaridad? Nosotros planteamos la cuestión achacándole la historia a un papá muy lejano en el tiempo y en el espacio:

«Había una vez, muy lejos de aquí y hace mucho tiempo, un papá que tenía dos hijos. Uno era dócil y obediente. El otro era bueno, pero algunas veces hacía tonterías. Un día el papá se fue de viaje y dijo al primero "Observarás bien lo que haga tu hermano, y cuando yo llegue me lo explicarás". El papá se fue y el hermano hizo alguna tontería. Cuando el papá volvió pidió al otro que se lo explicara todo. ¿Qué había que hacer?»

El resultado fue muy claro. La gran mayoría de los pequeños (casi los 9/10 a los 6-7 años) consideran que hay que explicárselo todo al padre. La mayoría de los mayores (después de los 8 años), creen que no hay que decirle nada e incluso algunos llegan a preferir la mentira a la traición de un hermano.

Veamos unos ejemplos de las diferentes actitudes adoptadas, empezando por la sumisión completa a la autoridad:

WAL (6 años): "¿Qué debía decir? — *Que había sido malo* (el otro). — ¿Era justo o no decirlo? — *Justo.* — Conozco a un chico, en la misma historia, que le dijo a su papá: "Escucha, no me importa lo que ha hecho mi hermano. Pregúntaselo a él". ¿tenía razón diciendo aquello a su papá? — *No tenía razón.* — ¿Por qué? — *Tenía que decírselo.* — ¿Tienes un hermano? — *Sí.* — Imaginemos que has manchado tu cuaderno en la escuela. Tu hermano, al llegar a casa dice: "Eric ha hecho una mancha". ¿Tiene razón de decir esto? — *Tiene razón.* — ¿Sabes lo que es un soplón? — *Es uno que dice lo que* (el otro) *ha hecho.* — ¿Si tu hermano dice que has hecho una mancha, es chivatar? — *Sí.* — ¿Y en la historia que te he explicado? — *No es chivatar.* — ¿Por qué? — *Porque el papá se lo había pedido*".

SCHMO (6 años): "*Tenía que decir que* (el otro) *era malo. Tenía que explicar lo que el otro había hecho. El papá se lo había dicho.* — El niño contestó a su papá: "Pregúntaselo tú mismo. Yo no quiero

decirlo". ¿Está bien o no contestar así? — *No está bien, porque el papá se lo había pedido".*

Desa (6 años): *"Tenía que decirlo. Su papá se lo había pedido.* — ¿Tenía que decirlo o no? — *Tenía que decirlo.* — Si contesta: "Lo que hace mi hermano no me importa", ¿está bien? — *Habría podido decírselo.* — ¿Es mejor decir esto o decir lo que ha hecho el hermano? — *Es mejor decir lo que el hermano ha hecho.* — ¿Sabes qué es un soplón? — *No".*

Schu (6 años): "¿Debía explicarlo o no? — *Sí, porque su papá le dijo que explicara lo que su hermano hacía.* — ¿Tenía que decirlo todo? — *Cuando se hacen cosas muy mal hechas, hay que explicarlo todo.* — ¿Y las pequeñas diabluras? — *No, porque no son grandes* (¡esta distinción anuncia el estadio siguiente!). — ¿Es chivatar? — *No. Si nos preguntan, no es chivatar.* — Hubiera podido decir: "¿Juan te dirá lo que ha hecho?" — *No.* — O bien: "Pregúntaselo a Juan. ¿A mí esto no me importa"? — *No.* — ¿Está bien explicar lo que ha hecho el hermano? — *Sí".*

Const (7 años, F): *"Había que explicarlo. El papá lo preguntó.* — ¿Sabes qué es "soplar"? — *Es decir cosas.* — ¿Era soplar o no? — *Sí, era soplar.* — ¿Tienes hermanas? — *Sí, una. Tiene once años.* — ¿Explica lo que haces? — *Sí.* — Explícame alguna vez que haya chivatado. ¿A quién se lo explicó? — *A mi mamá.* — Explícamelo. — *No me atrevía a salir, pero lo hice.* — ¿Fue amable por su parte o no? -- *Sí, fue amable.* — ¿Tenía razón? — *Sí, tenía razón".*

Schma (8 años): *"Tenía que decirlo.* — ¿Era justo o no? — *Justo.* — Una vez dijo que aquello no le importaba. — *No es justo, porque su papá le había dicho que tendría que explicárselo todo.* — ¿Era un chivato? — *En aquel momento tenía que decirlo porque su papá le había pedido que lo hiciera, y en otros momentos no tenía que decirlo porque no se lo habían preguntado".*

In (9 años): *"Tenía que explicarlo.* — Te voy a explicar tres historias: en la primera, lo explicó; en la segunda dijo que se lo preguntara a su hermano, y en la tercera dijo que su hermano no había hecho nada malo. ¿Cuál es la mejor? — *La primera.* — ¿Por qué? — *Porque dijo lo que había hecho* (su hermano), *tal como su papá le había pedido.* — ¿Cuál es más simpático? — *El primero.* — ¿Y el más justo? — *También el primero.* — ¿Sabes lo que es chivatar? — *Se dice lo que otro ha hecho.* — ¿Y aquí? — *No chivató, obedeció".*

Veamos ahora algunos casos de niños que se oponen al chivatazo:

Tehu (6; 10): *"Yo no se lo había dicho, porque era chivatar. Le habría dicho: "Se ha portado bien".* — ¿Pero y si no es verdad? — *Le habría dicho: "Se ha portado bien".* — Un niño dice: "A mí no me importa. Pregúntaselo tú mismo". ¿Te parece bien? — *No podría decirlo, que no me importa. Diría: "Se portó bien"".*

LA (7 ½): "¿Qué te parece? — *Yo no lo habría explicado, porque el papá le habría dado una paliza.* — ¿No habrías dicho nada? — *No, habría dicho que no había hecho tonterías.* — ¿Y si el papá te lo hubiera preguntado? — *Le habría dicho que no había hecho tonterías*".

FAL (8 años): "¿Tenía que explicarlo? — *No, porque hubiera sido un chivatazo y no está bien.* — Pero el papá se lo había pedido. — *No tenía que decir nada, decir que se había portado bien.* — ¿Era mejor no decir nada, no contestar, o decir que se había portado bien? — *Decir que se había portado bien*".

BRA (9 años): "*No estaba bien, por parte del que iba a chivatar.* — Pero el papá se lo había pedido. ¿Qué tenía que hacer? — *No explicarlo*".

MCHA (10 años): "*Tenía que decir que no había hecho nada.* — Pero su hermano había estado jugando con la bicicleta de su papá y había roto un neumático. El papá no podría ir en bicicleta a la oficina, al día siguiente y llegaría tarde. — *De todos modos no tenía que decirlo...* (después duda) *...tenía que decirlo para que pudiera arreglarlo enseguida*".

Veamos, finalmente, dos ejemplos de sujetos que dudan. Son, como siempre, los más instructivos, porque dejan ver la naturaleza de los móviles contradictorios que inspiran una y otra tesis:

ROB (9 años): "*No lo sé.* — ¿Debía decirlo? — *Es un poco justo porque su papá se lo había dicho* (pedido). — ¿Entonces qué había que hacer? — *Hubiera podido decir una mentira a su padre, porque* (sino) *era chivatar. Pero estaba obligado a decirlo.* — ¿Cuál es más simpático, el que dijo lo que su hermano había hecho, o el que dijo una mentira? — *El que no lo hubiera explicado.* — ¿Y cuál hubiera sido más amable? — *El que no lo hubiera explicado.* — ¿Cuál hubiera sido el más justo? — *El que lo hubiera explicado porque su papá se lo había mandado*".

WA (10; 3): "*Hizo bien, porque su papá le había pedido que se lo dijera* (tono dubitativo). — ¿Estás seguro o has dudado? — *He dudado.* — ¿Por qué? — *Porque pensaba que quizás también podría no haber dicho nada para que no castigaran a su hermano.* — ¿Es difícil, eh? — *Sí.* — ¿Entonces a ti quién te parece mejor? — *El que no dijo nada.* — ¿Pero qué hay que hacer? — *Es mejor no decir nada.* — ¿Qué habría debido decir? — *Que había sido bueno*".

Ya vemos el mecanismo de estos juicios. Por un lado está la ley, la autoridad: ya que nos piden que expliquemos, es justo explicarlo. Pero por otra parte existe la solidaridad entre niños: no está bien traicionar a un semejante en provecho de un adulto, y por lo menos es ilegítimo intervenir en los asuntos

del vecino. La primera actitud predomina en los pequeños, en relación con todas las manifestaciones estudiadas precedentemente de respeto hacia el adulto. La segunda domina en los mayores por razones claras, igualmente, si tenemos en cuenta las explicaciones precedentes. Esta actitud llega a ser tan firme en algunos individuos que conduce al sujeto a justificar la mentira como un medio para defender a los demás.[10] Los resultados de este interrogatorio, más aún que los resultados precedentes, demuestran la oposición de las dos morales: la de la autoridad y la de la solidaridad igualitaria. En este sentido, la estilística infantil es por sí misma muy significativa, y podemos decir que los términos empleados por el niño para designar las conductas escolares son suficientes para diferenciar los dos tipos de reacción. El término más representativo que simboliza el primer tipo es el de «santito». El «santito» es el que ignora a sus compañeros y sólo conoce al maestro y toma siempre partido por el adulto contra los niños. Es el alumno sumiso y dócil. Veamos cómo le definen algunos niños de 10 a 12 años: «Es uno que va siempre pegado a las faldas de su mamá», «es un pelotillero», es «un soplón», etc. El tipo opuesto al «santito» es el tipo «simpático», que en algunos momentos tendrá dificultades para romper con la autoridad establecida, pero que encarna la solidaridad o la equidad entre niños: «Es el que da a los otros todo lo que tiene», «es uno que no chivata nunca», «es un chico que vuelve a jugar con los otros a las canicas cuando lo ha ganado todo», «es el que es justo», etc.

Aquí no hacemos sino psicología y no debemos definirnos desde el punto de vista moral. Sin embargo, podemos plantearnos una cuestión que resulta del pronóstico caracterológico: ¿cuál de los dos, el «tipo simpático» o el «santito», será más tarde el que constituya, para la conciencia común, el hombre honrado y el buen ciudadano? Dada la forma de nuestro sistema pedagógico actual, podemos afirmar que el «tipo simpático» tiene todas las posibilidades de seguir siéndolo durante toda su vida, mientras que el «santito» se convertirá simplemente en una mentalidad cerrada, en que el moralismo estará por encima de la humanidad.

10. Digamos de paso que éste es un caso claro de evaluación de la mentira en función de la intención. Los niños que encuentran «simpático» mentir para proteger a un hermano han dicho claramente que la misma mentira sería «mala» para protegerse a sí mismo.

O sea que las conclusiones parecen ser las siguientes: la justicia igualitaria se desarrolla con la edad a expensas de la sumisión a la autoridad adulta y en correlación con la solidaridad entre niños. De este modo, el igualitarismo parece derivar de los hábitos de reciprocidad propios del respeto mutuo más que del mecanismo de los deberes que derivan del respeto unilateral.

6. — LA JUSTICIA ENTRE NIÑOS

Si el resultado de nuestros análisis precedentes es exacto, lo que constituye el medio más propicio para el desarrollo de la noción de justicia distributiva y las formas evolucionadas de la justicia retributiva son las relaciones sociales entre contemporáneos. La sanción expiatoria y las formas primitivas de la justicia retributiva, por el contrario, provendrían de las relaciones de adultos a niños. Ha llegado el momento de proceder a una verificación directa de estas hipótesis investigando cómo concibe el niño la justicia entre compañeros. Hay que considerar dos puntos: las sanciones entre niños y el igualitarismo.

Indudablemente, en la vida social entre niños hay elementos de justicia retributiva: el tramposo es apartado del juego, el que pega recibe buenas palizas a cambio de las que él prodiga, etc. Pero el problema está en saber si estas sanciones son del mismo tipo que las que el niño recibe normalmente por parte del adulto. Nos parece que no. La sanción adulta provoca en la mente del niño ideas de expiación. Una mentira, una insubordinación, provocan, por ejemplo, la privación de un placer o un encierro. El niño imagina este castigo como una especie de reparación que suprime la falta y apacigua la autoridad. Por lo menos el castigo sólo se considera «justo» en la medida en que existe sensación de autoridad y remordimiento por haber ofendido a esta autoridad. Por ello, con los años y la disminución del respeto unilateral, el número de sanciones aprobadas por el niño disminuye progresivamente. Como hemos visto al principo de este capítulo, la sanción «por reciprocidad» suplanta, poco a poco, a la sanción expiatoria e incluso termina por ser considerada inútil y perjudicial. Por el contrario, las sanciones de niño a niño nunca descansan en el sentimiento de autoridad (a excepción de las relaciones de mayor a pequeño, en el caso de las reglas del juego, por ejemplo) y, por consiguiente, no corresponden a la noción de expiación. Ya veremos como casi todos

se incluyen en lo que hemos llamado sanciones «por reciprocidad» y que están consideradas como «justas» a medida que crecen la solidaridad y la necesidad de igualdad entre niños.

Más o menos arbitrariamente, podemos distinguir dos clases de sanciones entre niños: las sanciones colectivas, más o menos codificadas, y las sanciones privadas. Las primeras se encuentran esencialmente en el juego, cuando uno de los jugadores ha infringido una regla. Las segundas aparecen al azar, siempre que las malas acciones de unos provocan la venganza de los otros, y esta venganza está sometida a ciertas leyes que la hacen legítima. Entre estas últimas veremos que no hay ninguna que pueda clasificarse entre las sanciones expiatorias: cuando un chico devuelve los golpes recibidos, etc., no intenta castigar, sino simplemente marcar una exacta reciprocidad. Por lo tanto, veremos como el ideal no es dar más, sino distribuir sistemáticamente lo que uno mismo ha recibido. En cuanto a las sanciones colectivas, suelen ser casi todas, también, del tipo de las sanciones «por reciprocidad», excepto una o dos excepciones que analizaremos de cerca.

Por ejemplo: en el juego sólo hemos encontrado sanciones no expiatorias. El tramposo es excluido de la partida y, según la gravedad del delito, su exclusión dura más o menos tiempo. Las canicas ganadas indebidamente son restituidas al propietario o repartidas entre los jugadores honrados. Asimismo, los intercambios están regulados. El fuerte que abusa del débil es devuelto al orden por otros más fuertes que él: se le hace devolver el bien mal adquirido en caso de mercado ilícito, etc. En todo esto no hay nada de propiamente expiatorio: se trata de sanciones restitutivas, de exclusiones que marcan la ruptura del lazo de solidaridad, etc. Sólo en ciertos casos de una gravedad excepcional, en los crímenes que Durkheim caracteriza por la ofensa a los sentimientos «fuertes y definidos de la conciencia colectiva», hemos observado la aparición de la sanción expiatoria. Por ejemplo, en un colegio de Neuchâtel, los «soplones» son conducidos, ritualmente, al «jugo», es decir, que la colectividad entera les espera después de la clase para llevarlos a la fuerza a la orilla del lago y tirarlos totalmente vestidos al agua fría. Pero, ¿de dónde viene la legitimidad reconocida de esta expiación? Evidentemente, cada cual tiene una impresión de autoridad moral que preside este tipo de ejecuciones. Pero, ¿esta autoridad es la del grupo actual considerado en el momento del acontecimiento? Los niños que en un momento dado constituyen la clase, y que mantienen entre sí relaciones de reciprocidad,

¿consiguen crear, por el hecho de estar agrupados, una conciencia colectiva que imponga a cada cual su carácter sagrado equivalente a la autoridad adulta? En este caso, la distinción de la cooperación y la obligación sería ilusoria: la reunión de cierto número de individuos que vivieran en reciprocidad unos con otros sería suficiente para producir la más rígida de las presiones.

Pero las cosas no son tan simples y, en realidad, en los hechos que discutimos interviene un factor de edad y de tradición que hace que podamos comparar este ejemplo con el de la presión ejercida por el adulto sobre el niño. Efectivamente, meter en el «jugo» al culpable es una costumbre antigua y venerable, y la clase está investida, por un instante, del derecho divino de castigar al criminal con plena conciencia de prolongar una tradición secular. Nos parece, por tanto, que la sanción se considera justa y se ha convertido en expiatoria a causa, precisamente, de esta presión de la tradición. Tenemos un recuerdo clarísimo de haber experimentado dos sensaciones contradictorias la primera vez que presenciamos como colegiales una de estas inmersiones sagradas: por una parte, la impresión de la barbarie del castigo (era en pleno invierno), pero, por otra parte, un sentimiento de admiración y casi de respeto por los «viejos» de la clase que podían encarnar el papel que todos sabíamos que en circunstancias semejantes había sido representado por los cabecillas de las clases superiores.

En definitiva, simple venganza, al principio, y quizá venganza que los niños no directamente interesados consideraban cruel; la inmersión de los «soplones», al ritualizarse y transmitirse de generación en generación, se había convertido para nosotros en la expresión de una justa expiación. Por tanto, vemos como, en los casos raros de sanciones entre niños que son realmente expiatorias, interviene un factor de autoridad, de respeto unilateral y de presión de una generaciones sobre otras. Cuando no interviene este factor, las sanciones entre niños son simples sanciones «por reciprocidad».

Hablemos ahora de las sanciones «privadas». La sanción privada es, en su origen, la venganza: devolver el mal por el mal, igual que se devuelve el bien por el mal. ¿Pero esta venganza es susceptible de someterse a unas reglas y, en esta medida, de parecer legítima?

Vamos a ver como, efectivamente, es así, y esta legitimación progresiva está en correlación directa con el desarrollo de la igualdad y la reciprocidad entre niños.

Mlle. Rambert planteó a sus 167 niños las dos preguntas siguientes: I) «Había en una escuela un chico grande que pegaba a uno más pequeño. El pequeño no podía devolverle los golpes, porque era demasiado débil. Un día, a la hora del recreo, escondió el pan y la manzana del mayor en un viejo armario. ¿Qué te parece?» — II) «Si te dan un puñetazo, ¿qué haces?»

La estadística demuestra claramente que la reciprocidad crece con la edad y que en esta misma medida la sanción parece justa. Por lo que respecta a la primera historia, hay dos respuestas posibles: «Está mal», o «el pequeño ha hecho bien vengándose». La segunda respuesta aparece en las siguientes proporciones:

6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años	12 años
19 %	33 %	65 %	72 %	87 %	91 %	95 %

Veamos algunos ejemplos de niños que no aprueban al pequeño (se trata sobre todo, cosa curiosa, de los pequeños):

Sav (6 años): "*No hubiera tenido que hacerlo, porque es malo.* — ¿Por qué? — *Porque uno tiene hambre y después busca y no encuentra nada.* — ¿Por qué le quitó el pan, el pequeño? — *Porque el mayor era malo.* — ¿Tenía que quitárselo o no? — *No, porque es malo*".

Pra (6 años): "*No hubiera tenido que hacerlo, porque era el pan del mayor.* — ¿Por qué lo hizo? — *Porque el mayor siempre pegaba al pequeño.* — ¿Tenía que dejarse pegar? — *No, hubiera debido defenderse, no dejarse pegar, marcharse.* — ¿Y por qué no debía coger el pan? — *No es justo quitar. No hay que hacerlo*".

Mor (6 años): "*No hubiera debido quitárselo.* — ¿Por qué? — *Está mal.* — ¿Por qué lo hizo? — *El otro le pegó.* — ¿Era justo quitar? — *No, hubiera tenido que decírselo a la maestra*".

Bli (6 años): "*No hubiera tenido que hacerlo, porque era un ladrón...* — ¿Qué tenía que hacer? — *Decírselo a su mamá.* — ¿Tenía que devolver los golpes? — *No; ya lo reñiría su mamá*".

Ded (7 años): "*No tenía que haberlo hecho, porque no estaba bien.* — ¿Por qué lo hizo? — *Porque su hermano siempre le pegaba.* — ¿Qué tenía que hacer, pues? — *Dejarse pegar y decírselo a su mamá. No defenderse él mismo*".

Ric (7; 6): "*No hubiera debido hacerlo, porque es desobedecer*".

Tea (8 años): "*No hubiera debido hacerlo.* — ¿Por qué? — *Después, el otro lo buscaba por todas partes y no podía comer.* — ¿Por qué escondió el pan? — *Porque el mayor le había pegado.* —

¿Entonces, era justo? — *No.* — ¿Por qué? — *Tenía que decírselo al maestro".*

Mar (9; 8): "*No hubiera debido hacerlo.* — ¿Por qué? — *Porque era robar.* — ¿Pero el otro le había pegado? — *Tenía que decírselo al maestro.* — ¿Es justo vengarse? — *Sí...* (duda), *no*".

Pres (10 años): "*No tenía que hacerlo.* — ¿Por qué? — *Porque cometía un robo.* — ¿Qué tenía que hacer? — *Tenía que reclamar".*

Jac (11 años): "*No hubiera debido hacerlo, porque el mayor no tenía nada más que comer.* — ¿Debía dejarse pegar? — *No. Tenía que vengarse, decirle a alguien que le ayudara a vengarse. Pero no quitarle el pan*".

Trip (12 años, F): "*Quiso vengarse, pero no hubiera debido. Cuando nos hacen algo, no debemos vengarnos, debemos decírselo a nuestros padres*".

Ya vemos cuál es la actitud de estos niños. La mayoría de los pequeños y algunos de los mayores consideran que no hay que vengarse porque hay un medio más legítimo y al mismo tiempo más eficaz de obtener una reparación: apelar al adulto. En éstos se trata, o bien de un cálculo mezquino o de una predominancia de la moral de autoridad sobre la moral de las relaciones entre niños: lo importante no es chivatar (por el contrario, esto constituye una falta para esta última moral); se trata de que nos hagan justicia. Para ello la venganza es un mal, pero, esencialmente, porque está prohibida. No hay que devolver el mal por el mal, pero se puede hacer que castiguen al que te ha hecho daño. Además, los pequeños condenan al héroe de la historia, porque robar está prohibido sea cuál sea la intención que explica el robo (realismo moral). Pero en los mayores, de los niños que acabamos de citar, la reacción que predomina no es precisamente esta sumisión o esta apelación a la justicia adulta; es la idea de que no hay relación suficiente entre el robo del panecillo y los golpes recibidos. Jac, que es representativo de esta actitud, nos dice así claramente que el pequeño hubiera debido devolver los golpes o perdirle a un mayor que los devolviera, pero no robar. Lo que es justo es la reciprocidad, y no la venganza bruta: hay que devolver exactamente lo que se ha recibido, pero no inventar una especie de sanción arbitraria sin relación con el contenido del acto sancionado. Por tanto, estos sujetos están bastante cerca de los que aprueban al héroe de la historia. Por lo menos se inspiran en las mismas razones.

Veamos unos ejemplos de los que aprueban al pequeño:

Mon (6 años y ½): "*Tenía que hacerlo.* — ¿Por qué? — *Porque el mayor le pegaba mucho.* — ¿Era justo quitarle el pan? — *Sí.* — ¿Estaba bien? — *Sí*".

Aud (7 ½): "*Hizo bien*". — ¿Por qué? — *Porque su hermano no tenía que pegarle.* — ¿Era justo vengarse? — ...(no comprende la palabra). — ¿Estaba mal hacer lo que hizo el pequeño? — *No estaba mal*".

Hel (7 ½): "*Hubiera tenido que hacerlo.* — ¿Por qué? — *Porque el mayor se pasaba el día dándole la lata.* — ¿Era justo hacerlo? — *Sí, era justo.* — ¿Y estaba bien? — ...(reflexiona) *Sí, está bien*".

Jaq (7 ½, F): "*Hizo bien.* — ¿Por qué? — *Porque el mayor le pegaba mucho.* — ¿Era justo? — *Sí*". Pero Jaq, por otra parte, nos dice: "¿Es justo vengarse? — *¡Oh!, no*". O sea que para ella el gesto del pequeño no es un acto de venganza, sino una sanción por reciprocidad.

Wid (8; 9): "*Tenía que hacerlo, porque el mayor le pegaba continuamente.* — ¿Era justo? — *Sí.* — ¿Es justo vengarse? — *No hay que vengarse*".

Cant (9; 3): "*Tenía que hacer algo.* — ¿Por qué? — *Porque le había pegado.* — ¿Era justo hacerlo? — *Sí.* — ¿Estaba bien? — *No hubiera debido esconderlo.* — ¿Por qué? — *Porque lo que tenía que hacer era vengarse. Hubiera tenido que darle puntapiés*".

Ag (10 años): "*Hizo bien, porque el mayor era un pesado.* — ¿Era justo? — *Sí, porque los mayores no deben pegar a los pequeños*".

Bacim (11; 1, F): "*Tenía que hacerlo, porque no podía defenderse.* — ¿Era justo hacerlo? — *No muy justo, porque el mayor no pudo comerse el pan y la manzana.* — ¿Qué había que hacer para que fuera justo? — *Devolverle los golpes*". O sea que el robo del pequeño es tolerable sólo a falta de la sanción correcta que consistiría en devolver exactamente lo que se ha recibido.

Coll (12; 8): "*Por una parte, es justo porque no tenía otros medios. Por otra, no es justo quitarle el pan a su hermano*".

O sea que hay dos alternativas. O bien se llama venganza al hecho de devolver exactamente lo que se ha recibido, y entonces vengarse es justo (caso de Cant), o bien se llama venganza al hecho de inventar fríamente algo que pueda molestar al que te ha perjudicado, y entonces es injusto vengarse (caso de Jaq, de Wid, etc.). Pero todos estos niños están de acuerdo respecto a la historia: el pequeño hubiera hecho mejor limitándose a devolver los golpes recibidos, pero, en la imposibilidad de proceder así, le estaba permitido restablecer el equilibrio escondiendo la merienda del mayor.

La segunda cuestión (¿hay que devolver los golpes?) no comporta estas dificultades. Las respuestas también son de una gran simplicidad: incluso afirmando que no hay que vengarse (en el sentido especial de la venganza fríamente calculada), no

devolver el mal por el mal, los niños sostienen cada vez más, con la edad, que es de estricta justicia devolver los golpes recibidos. Mlle. Rambert obtuvo la siguiente estadística, separando a los chicos y las chicas:

		"Está mal" %	Devolver lo mismo %	Devolver más %	Devolver menos %
6 años	Niñas	82	18	—	—
	Niños	50	37'5	12'5	—
7 años	Niñas	45	45	10	—
	Niños	27	27	46	—
8 años	Niñas	25	42	8	25
	Niños	45	22	33	—
9 años	Niñas	14	29	—	57
	Niños	29	57	14	—
10 años	Niñas	—	20	—	80
	Niños	8	54	31	7
11 años	Niñas	—	33	—	67
	Niños	—	31	31	38
12 años	Niñas	—	22	—	78
	Niños	—	67	10	23

A pesar de las inevitables irregularidades del detalle, tanto en las niñas como en los niños existe una tendencia, cada vez más fuerte con la edad, a considerar legítimo devolver los golpes recibidos: mientras que más de la mitad de los pequeños de 6 años y una buena parte de los niños entre 7 y 8 años consideran todavía que «es malo», después de los 9 años esta respuesta desaparece casi totalmente. Pero, si bien esta evolución es común a chicos y chicas, éstos difieren de aquéllas en la cuestión de saber si hay que devolver más de lo que se ha recibido o menos, o exactamente lo mismo. Los niños, sobre todo hacia los 7-8 años, se sienten inclinados a devolver más, y la necesidad de igualdad predomina a los 11-12 años. Las chicas, por el contrario, en cuanto dejan de encontrar «malo» el dar golpes consideran que hay que devolver menos de lo que se ha recibido.

Veamos primero algunos ejemplos de los que consideran «malo» devolver los golpes:

JEA (6 años, F.): "¿Si te dan un golpe qué haces? — *Se lo digo a la maestra.* — ¿Por qué no devuelves los golpes? — *Porque está mal*".

SAV (6 años): "¿Qué haces? — *Se lo digo a mi mamá.* — ¿Devuelves los golpes? — *No, tengo miedo a que me hagan daño. Se lo digo*

a la maestra para que lo castigue. — ¿Y la maestra por qué tiene que castigarlo? — *Porque es malo.* — ¿Si ha sido malo, es justo darle un puñetazo? — *No, porque se es* (porque seríamos) *malos*".

Bra (6 años, F): "¿Qué haces? — *Llamo a mi mamá.* — ¿Devuelves los golpes? — *No.* — ¿Por qué llamas a tu mamá? — *Porque no tenía que haberme dado un puñetazo.* — ¿Es justo devolver los golpes? — *No es justo, es malo*".

Au (7; 9): "*Voy a decírselo a mi papá.* — ¿Y si no está? — *A la señorita.* — ¿Y si no está, devuelves los puñetazos? — *No.* — ¿Por qué? — *Porque después me castigan.* — ¿Es justo no devolverlos? — *Sí. Después me quieren y papá y mamá están contentos*".

Cha (8 años): "*Se lo digo a la señorita. No devuelvo los golpes. Es malo*".

Nen (9; 7, F): "*No devuelvo los golpes. Quiero darle buen ejemplo. No soy mala con ella*".

Veamos ejemplos de los que devuelven lo mismo:

Pra (6 ½): "*Yo no me dejo pegar.* — ¿Y cómo devuelves los golpes? — *Uno por uno. Si sólo me han dado uno, doy sólo uno. Si me dan dos, doy dos. Si me dan tres, doy tres.* — ¿Y diez? — *También los devuelvo.* — ¿Es justo devolver los golpes? — *Es justo.* — ¿Por qué? — *Porque él también me ha dado a mí*".

Sca (7 ½): "*Lo devuelvo, no lo quiero* (el golpe que me da), *se lo devuelvo.* — ¿Es justo? — *Sí. ¡Ah, no, me he equivocado! Nunca hay que devolver los golpes. Me lo dijo mi papá. Pero yo soy así, y no me gusta dejarme dar puñetazos y puntapiés*". Por lo tanto, Sca se sabe la lección, pero devuelve los golpes y lo considera justo.

Hel (7 ½): "*Devuelvo dos si me ha dado dos, seis si me ha dado seis, cuatro si me ha dado cuatro.* — ¿Es justo hacerlo? — *Sí.* — ¿Está bien? — *Sí*".

Dic (8; 6, F): "*Me defiendo. Los devuelvo uno a uno.* — ¿Por qué no más? — *Porque el otro me devolvería el doble* (=si yo diera dos por uno, el otro me devolvería cuatro). — ¿Es justo? — *Sí. Tres por tres. No hay que dejarse dominar. Hay que defenderse.* — ¿Está bien? — *No mucho*" (Dic sabe que no está permitido).

Luc (9; 7, F): "*Yo también le pego.* — ¿Cuántos golpes le das? — *Tantos como ella me haya dado.* — ¿Por qué no más? — *Para ajustar bien las cuentas.* — ¿Te parece bien? — *Sí*".

Pi (10 años): "*Devuelvo uno y según la fuerza* (del golpe recibido), *devuelvo dos.* — ¿Si te da cinco? — *Le devuelvo cinco.* — ¿Por qué no más? — *Porque le haría más daño*".

Er (10; 2) había contestado a la pregunta I que el pequeño no hubiera debido robar el pan y la manzana del mayor: "¿Por qué? — *No hay que ser rencoroso con los demás.* — ¿Por qué? — *Porque no es bonito*". Pero cuando le preguntamos qué hace cuando recibe un puñetazo, contesta: "*Yo también doy uno.* — ¿Y si te dan dos? — *Devuelvo dos. Nunca hay que devolver más, porque*

el otro nos volvería a dar uno. — ¿Es justo devolver los golpes? — *Sí.* — ¿Y ser rencoroso? — *¡Ah, no! Ser rencoroso no es lo mismo que devolver un puñetazo".*

HEN (11; 2): "*Le doy un puñetazo.* — ¿Y si te dan dos? — *Devuelvo también dos.* — ¿Y si te dan tres? — *Devuelvo también tres.* — ¿Y por qué no más? — *Porque yo no quiero ser más malo que él. Le devuelvo los suyos.* — ¿Es justo? — *No, porque yo debería actuar mejor que él.* — ¿Es lo mismo vengarse que dar un puñetazo? — *No es lo mismo. Devolver, es devolver los puñetazos. Vengarse es ser bajo".*

ELIS (11 años, F): "*Devuelvo los golpes.* — ¿Es justo? — ...(duda) *Sí, es justo.* — ¿Y si te dan un golpe? — *Devuelvo uno. Si devuelvo dos no es justo".*

Veamos ejemplos de chicos que devuelven más golpes de los recibidos:

JE (7 años): "¿Qué haces cuando te dan un puñetazo? — *Devuelvo dos.* — ¿Y si te dan tres? — *Devuelvo cuatro.* — ¿Es justo? — *Sí... Si es mayor, le duele más".*

ET (10 años): "*Si me dan uno, devuelvo dos. Si me dan dos, devuelvo tres".*

Y de chicas que devuelven menos:

BOE (8; 5, F): "*Hay que devolverlos.* — ¿Si te dan tres? — *Devuelvo uno.* — ¿Por qué no tres? — *Es malo.* — ¿Es justo devolver los golpes? — *No, no habría que devolverlos".*

BER (10 años, F): "*Devuelvo siempre menos de los que me dan, porque si le devuelvo lo mismo o más, volverá a empezar.* — ¿Está bien devolver los golpes? — *No está bien".*

A través de estos ejemplos vemos como los que no quieren devolver los golpes (y, en general, se trata de los pequeños) son casi siempre los niños sumisos, que cuentan con el adulto para defenderles y que se peocupan de respetar o hacer respetar las consignas recibidas más que de hacer reinar la justicia y la igualdad por unos caminos propios a la sociedad infantil. En cuanto a los niños que devuelven los golpes, se trata, por el contrario, de igualdad y de justicia mucho más que de venganza propiamente dicha. Los casos de Er y de Hen son especialmente claros: estos sujetos reprueban la venganza, fríamente pensada, el cálculo mezquino, pero defienden la reciprocidad exacta en su preocupación por ser justos. Desde luego, en los que devuelven más golpes de los recibidos hay una actitud combativa que supera la necesidad de igualdad, pero, precisamente, esta actitud disminuye de importancia con la edad.

Pasemos ahora a una cuestión de transición entre las de la justicia retributiva y la justicia distributiva entre niños: ¿Por qué no hay que hacer trampas en el juego? Se pregunta al niño a qué juega más a menudo y se le explica la historia de un pequeño que hizo trampa (por ejemplo, desplazarse indebidamente en un juego de canicas, etc.). Cuando el sujeto ha afirmado que es engañar, se le pregunta por qué no hay que engañar. Las respuestas pueden clasificarse según tres tipos: 1.º Es malo (prohibido, etc.); 2.º Es contrario a la regla del juego; 3.º Hace imposible la cooperación («Ya no se puede jugar»); 4.º Es contrario a la igualdad.

Si repartimos a los niños en dos grupos de edades, el primero de 6 a 9 años (recordamos que las reglas empiezan a estabilizarse a los nueve años), el segundo de 10 a 12 años, constatamos los cambios siguientes de un grupo al otro: Las respuestas que apelan a la autoridad de la regla (regla moral o regla del juego, es decir, respuestas del tipo I y II) pasan del 70 % al 32 %, mientras que las respuestas que apelan a la cooperación o la igualdad (tipos III y IV) pasan del 30 % al 68 %. Además, podemos dar los siguientes detalles: las respuestas del primer tipo (es malo, está prohibido, etc., sin más) pasan del 64 % al 8 %, mientras que las del segundo tipo son del 6 % antes de los 5 años y del 24 % después. Las del tercer tipo (cooperación) pasan de 0 a 20 % y las del cuarto (igualdad), del 30 % al 48 %.

Este resultado es fácil de comprender si recordamos nuestro análisis de las reglas del juego. Para los pequeños, en los que predomina el respeto unilateral y que asimilan la regla del juego con la regla moral, hacer trampas es «malo», igual que una mentira o una palabra grosera: está prohibido por las consignas y por los castigos. Por ello es tan abundante el primer tipo de respuestas antes de los 8-9 años: esta frecuencia, desde luego, podría explicarse por las dificultades de análisis propias de la inteligencia de los pequeños, pero a esto hay que añadir, a nuestro entender, el elemento moral que acabamos de citar. Los mayores, en los que la regla se ha convertido en una emanación directa del grupo autónomo, reprueban la trampa en nombre de la solidaridad y la igualdad que de ella se desprende.

Veamos unas respuestas del primer tipo:

DEM (6; 2): "*Es malo.* — ¿Por qué? — *No hay que hacer trampas nunca.* — ¿Por qué? — *Me lo dijo mi hermano* (mayor)".

BRAIL (6 años): "*No es justo. Los demás no quieren que se hagan trampas. Nos dicen: ¡vete!*"

VAN (6 ½): "*Porque no hay que hacerlas nunca. Es malo.* — ¿Por qué? — *Porque es muy malo.* — ¿Por qué es malo? — *Porque es muy feo, no hay que hacerlo nunca.* — ¿Por qué no hacerlo nunca? — *Porque es muy feo. No se debe.* — ¿Por qué no se debe? — *Es así.*"

GREM (7; 2): "*No hay que hacerlo nunca.* — ¿Por qué? — *Porque es malo.* — ¿Por qué? — *Porque es una cosa mal hecha*".

GIS (8 años, F): "*Porque no es bonito.* — ¿Por qué? — *No hay que hacer trampas.* — ¿Por qué? — *Es feo.* — ¿Por qué? — *No hay que hacer trampas. Es muy malo*".

Vemos como todos estos argumentos se refieren simplemente a lo que está prohibido. Las respuestas del segundo tipo son bastante parecidas:

ZUR (6; 6): "*No entra en el juego.* — ¿Por qué? — *No hubiera debido hacerlo.* — ¿Por qué? — *Porque el que hizo trampas estropeó el juego, ya no pudieron divertirse.* — ¿Por qué? — *Es malo*".

CHRI (6; 10): "*No se deben hacer trampas.* — ¿Por qué? — *Porque no es justo.* — ¿Por qué? — *Porque no acaba el juego. El juego sería falso.*"

WAL (7 ½): "*No está permitido, porque el juego no es así*".

MARC (9 años): "*No es justo.* — ¿Por qué no hay que hacer trampas? — *Porque el juego no es así.* — ¿Por qué? — *No se debe.* — ¿Por qué no? — *No es el juego.*"

Veamos ahora ejemplos del tercer tipo (cooperación):

SCH (7 años): "*No hay que hacer trampas. Si las hacen después no se les admite* (a los tramposos). *No nos gustan.* — ¿Por qué? — *Se vuelven malos.*"

GO (7; 2): "*Entorpece el juego y molesta a los demás. Enreda todo el juego porque estamos enfadados. Ya no queremos jugar más.*"

BRU (9; 2): "*Entorpece el juego*".

TIS (10; 1): "*Ya no queremos jugar más.* — ¿Por qué? — *Porque no es justo.* — ¿Por qué? — *Si todo el mundo quiere hacer igual, nadie jugará.*"

WI (10 años): "*No es justo: es engañar a los demás.* — ¿Por qué hay que ser justo en el juego? — *Para ser honrados cuando seamos mayores*". (Este chico ha comprendido que un juego bien organizado es más útil que una lección de moral...)

THEV (10 años, F.): "*Es una mala acción.* — ¿Por qué? — *Actuó mal. No hubiera debido hacerlo.* — ¿Y si hubiera perdido? — *Era mejor perder que engañar.* — ¿Y si hubiera hecho trampas pero a pesar de todo hubiera perdido? — *Hubiera sido castigada* (por el mismo hecho). *No era justo que ganara.* — ¿Por qué no hay que hacer trampas? — *Porque es una mentira*".

PERO (10 años): "*Se les dice: "¡Quieres hacer trampas, ya no te queremos!* — ¿Por qué? — *Porque los que hacen trampas son tipos sucios*".

ZAC (11 años): "*No es bonito.* — ¿Por qué? — *No se puede jugar tranquilamente. Se le llama embustero*".

BOIL (12; 1): "*Si se hacen trampas, no vale la pena jugar*".

Y, finalmente, casos del cuarto tipo (igualdad):

MER (9; 6): "*No es justo.* — ¿Por qué? — *Los demás no lo hacen: pues tampoco hay que hacerlo*".

THEB (9; 7): "*No es justo para los demás*".

PER (11; 9): "*No es justo: se gana lo que no se tiene derecho* (a ganar)".

GUS (11 años): "*No es justo.* — ¿Por qué? — *Los demás no hacen trampas. Entonces no es justo*".

GAC (12; 0): "*Sería injusto con el otro*".

También vemos que entre las respuestas que apelan a la cooperación y las que insisten, sobre todo, en la igualdad, se dan todas las transiciones: la solidaridad y el igualitarismo son, efectivamente, interdependientes en el niño y en todas partes. Por tanto, en resumen, hay dos tipos esenciales de respuestas: una que apela a la autoridad (tipos I y II) y otra a la cooperación (III y IV). Entre las dos queda claro que existen intermediarios. Así, entre las respuestas de Thev y las del tipo I no hay heterogeneidad absoluta. Pero, en líneas generales, los tipos son distintos y el segundo domina, poco a poco, sobre el primero.

En este sentido, podemos citar aquí los resultados de una encuesta relativa a la mentira (cap. II, ap. 4), y que interesa también al problema de la igualdad entre niños. ¿Es igual mentir a sus compañeros como a los mayores, o es distinto? Según los resultados de Mlle. Rambert, el 81 % de los sujetos de 6 a 9 años considera peor mentir a los adultos, mientras que de 10 a 13 años el 51 % de los sujetos considera que mentirse entre niños es igual de grave, y, de este 51 %, el 17 % llega a considerar que es más grave mentir a un compañero que a un adulto.

Pasemos ahora a las cuestiones de la justicia distributiva propiamente dicha en las relaciones entre niños. A este respecto hemos estudiado los dos puntos que parecen más importantes: la igualdad entre contemporáneos y el problema de las diferencias de edad. Veamos las dos historias empleadas para el análisis de la primera de estas cuestiones:

HISTORIA I. — Unos niños juegan juntos a las canicas en el patio. Cuando la canica se sale del juego y va a parar a la calle, uno de los chicos va a buscarla. Después, cada vez que hay que ir a buscarla, los demás se lo piden a él. ¿Qué te parece?

HISTORIA II. — Unos niños están sentados en la hierba tomando su merienda. Cada uno de ellos tiene un panecillo a su lado para comérselo después del pan moreno. Un perro se acerca por detrás sin hacer ruido y coge el panecillo de uno de los chicos. ¿Qué había que hacer?

No necesitaremos un largo análisis para aclarar las respuestas: todos los niños preguntados contestaron unánimemente, afirmando la necesidad moral de la igualdad. Por lo que respecta a la primera historia, no es justo que sea siempre el mismo el que trabaje para la colectividad, y, por lo que respecta a la segunda, es necesario que cada cual dé a la víctima algo con que reconstituir una parte igual a la de los otros. Si insistimos en estas respuestas, es simplemente porque, en algunas narraciones análogas, pero en las que la necesidad de igualdad entraba en conflicto con la autoridad adulta, recordamos que los pequeños daban la razón a la autoridad (5).

Veamos algunos ejemplos:

WAL (6 años). Hist. I: "*No es justo.* — ¿Por qué? — *Porque era otro que fuera* (=el que tenía que ir)". Hist. II: "*Había que repartir la merienda.* — ¿Por qué? — *Para que tuvieran todos igual*".

SCHMA (7 años): Hist. I: "*No es justo, porque hubieran debido pedírselo por turno a todos los demás*". En la historia del padre que pide a un chico que haga más recados que el otro, Schma había contestado (5): "*Es justo porque el papá le dijo que fuera*". En cuanto a la historia II: "*Los demás tenían que repartir la merienda para que el chico tuviera un poco*". Entonces, para saber si esta necesidad de igualdad está por encima de la autoridad, preguntamos: "Pero su madre no quiere que los demás le den. Dice que él hubiera debido impedir que el perro se lo quitara. ¿Es justo? — *Sí. Hubiera debido estar al tanto.* — Y si la mamá no hubiera dicho nada, ¿qué habría sido lo justo? — *Hubieran debido repartirla*".

DELL (8 años). Hist. I: "*No era justo. Tenían que ir ellos*". Hist. II: "*Debían repartirse la merienda*".

ROB (9 años). Hist. I: "*Tenían que ir uno cada vez*". Hist. II: "*Debían repartirse la merienda.* — La mamá dijo que no lo hicieran. — *No es justo*".

FSCHA (10 años). Hist. I: "*Hubiera tenido que ir otro*". Hist. II: *Hubieran tenido que darle un poco cada uno al que no tenía*".

Antes (5), hemos visto tantos ejemplos del desarrollo progresivo del igualitarismo entre niños que es inútil insistir.

Por el contrario, una última cuestión planteada es la cuestión de qué piensa el niño de las diferencias de edad. ¿Hay que favorecer a los mayores o a los pequeños, o la igualdad debe extenderse a todos los niños? Presentamos a nuestros sujetos las dos historias siguientes:

HISTORIA I. — "Dos chicos, uno pequeño y otro mayor, hacían una larga excursión por la montaña. Al mediodía tenían mucho apetito y sacaron las provisiones de su bolso. Pero vieron que había muy poco para los dos. ¿Qué había que hacer, darle más al mayor, más al pequeño o igual a los dos?"

HISTORIA II. — "Dos chicos hacían una carrera (o jugaban a las canicas, etc.). Uno era pequeño, el otro mayor. ¿Había que ponerlos a los dos en la misma línea, o había que poner al pequeño más cerca?"

La segunda cuestión se complica por el hecho de que se trata de un juego organizado y por consiguiente regulado por las normas tradicionales. Por el contrario, la primera nos permitió observar una reacción interesante: los pequeños se pronuncian o bien por la igualdad o bien, y sobre todo, porque se favorezca a los mayores por respeto a la edad, mientras que los mayores se pronuncian o bien por la igualdad o bien, y sobre todo, porque se favorezca a los pequeños por equidad.

Veamos unos ejemplos de respuestas de los pequeños:

JAN (7 ½): "*Había que dar a ambos igual.* — Le dieron más al pequeño. ¿Era justo? — *No. Debían tener los dos igual. La mitad para cada uno.* — ¿Los pequeños no tienen más hambre? — *Sí.* — ¿Si hubieras sido el pequeño, qué habrías hecho? — *Me hubiera quedado yo menos y hubiera dado más a los mayores*".

NEU (7 ½): "*Había que darle más al mayor.* — ¿Por qué? — *Porque es el mayor.* — ¿Quiénes tienen más hambre, los pequeños o los mayores? — *Todos igual.* — ¿Si te paseas con un chico de doce años y sólo tenéis un pedazo de pan, qué harás? — *Le daré más al otro.* — ¿Te parecerá bien así? — *Sí, me gustaría darle más al otro*".

Veamos algunos niños que preconizan la igualdad:

WAL (7 años): "*Hay que dar igual a cada cual.* — ¿Por qué? — ... — Otra vez había cinco bastones de chocolate. El pequeño pidió tres. ¿Es justo? — *Había que dar dos y medio a cada uno.* — Tú eres el mayor. Te paseas con un pequeño y te quedas más; ¿es justo? — *No es justo*".

NUSS (10 años): "*Había que repartirlo.* — El pequeño dijo: soy el más pequeño y tengo derecho a más. ¿Es justo? — *No es justo.* — El mayor dijo que tenía derecho a más, porque era mayor. ¿Es justo? — *Hubieran debido tener los dos igual.* — Tú tienes diez años. Te paseas con un chico de quince y te da más a ti, ¿qué piensas? — *Estaría bien.* — ¿Es justo? — *Es más justo darles igual a los dos*".

Y unos ejemplos de equidad:

SCHMO (10 años): "*Tenían que darle más al pequeño porque es más pequeño.* — Comieron igual. ¿Es justo? — *No muy justo*".

BRA (10 años): "*Igual a cada cual.* — Le dieron más al pequeño. ¿Es justo o no? — *Era justo.* — No. El mayor se quedó más, porque era el mayor. ¿Era justo? — *No era justo*".

En cuanto a los juegos, las respuestas son diferentes según se trate de una carrera o de las canicas. El juego de las carreras está relativamente poco codificado y esta libertad de costumbres permite favorecer a los pequeños. Por el contrario, por lo que respecta a las canicas, la autoridad de la regla complica las reacciones: los pequeños quieren la igualdad, porque es la regla intangible del juego, mientras que los mayores están dispuestos a hacer excepciones en favor de los pequeños. Veamos dos ejemplos de la reacción de los pequeños:

BRI (6 años). En la carrera: "*Hay que poner al más pequeño más cerca, porque el mayor puede correr más que el pequeño.*" Pero, en las canicas: "*Deben estar los dos igual.* — ¿Por qué? — *Porque* (si no se parte del mismo punto y se favorece al pequeño) *el Buen Dios hará que el mayor toque las canicas y el pequeño no podrá*". O sea que la excepción se compara con una trampa castigada por la justicia divina.

WAL (7 años). En la carrera, hay que poner "*al más pequeño un poco más cerca*", pero en las canicas, "*todos en la línea de salida.* — ¿Por qué? — "*Siempre se ponen todos en la línea*".

Y un ejemplo de la reacción de los mayores:

BRA (10 años). En la carrera, hay que poner a los pequeños más cerca. En las canicas, igual, "*porque se hace siempre cuando tienen dos o tres años menos*".

En conclusión, constatamos que las nociones de justicia y solidaridad se desarrollan correlativamente, en función de la

edad mental del niño. En este apartado hemos visto tres series de hechos que se presentan relacionadas. Primero, en el terreno de la justicia retributiva, la reciprocidad se afirma con la edad: devolver los golpes a los pequeños les parece muy malo, porque está prohibido por la ley adulta, pero los mayores lo consideran justo, precisamente porque esta forma de justicia retributiva funciona independientemente del adulto y hace predominar la «sanción por reciprocidad» sobre la «sanción expiatoria». En segundo lugar, la necesidad de igualdad aumenta con la edad. Finalmente, ciertos rasgos de solidaridad, como no hacer trampas ni mentir entre niños, se desarrollan simultáneamente a las tendencias precedentes.

7. — CONCLUSIÓN: LA NOCIÓN DE JUSTICIA

Para concluir nuestra encuesta, examinemos las respuestas dadas a una cuestión que resume todo lo que precede: hemos pedido a los niños, bien al final bien al principio de nuestros interrogatorios, que nos dieran unos ejemplos de lo que consideran injusto.[11]

Las respuestas obtenidas son de cuatro tipos: 1.ª Las conductas contrarias a las consignas recibidas del adulto: mentir, robar, romper, etc., en definitiva todo lo que está prohibido; 2.ª Las conductas contrarias a las reglas del juego; 3.ª Las conductas contrarias a la igualdad (la desigualdad en las sanciones o en el trato); 4.ª Las injusticias relativas a la sociedad adulta (injusticia de orden económico o político). La estadística da unos resultados muy claros en función de la edad:

	Prohibido	Juegos	Desigualdad	Injusticias Sociales
6-8 años	64 %	9 %	27 %	—
9-12 años	7 %	9 %	73 %	11 %

Veamos algunos ejemplos de asimilación de lo que no es justo con lo que está prohibido:

6 AÑOS: *"Una niña que ha roto un plato"*, *"reventar una pelota"*. *"Los niños que mientras rezan hacen ruido con los pies"*. *"Mentir"*, *"algo que no es cierto"*. *"No es justo robar"*, etc.

11. A decir verdad, este término no fue bien comprendido por todos, pero puede substituirse por «no justo», cuidando de evitar la confusión con el sentido de «erróneo».

7 AÑOS: *"Pelear", "desobedecer", "pegarse por nada", "llorar por nada", "hacer el tonto"*, etc.
8 AÑOS: *"Pelearse", "decir mentiras", "robar"*, etc.

Algunos ejemplos de desigualdades:

6 AÑOS: *"Dar a uno un pastel muy grande y a otro uno pequeño". "Un trozo de chocolate a uno y dos al otro."*
7 AÑOS: *" Una mamá que da más a una niña que no es buena". "Pegar a un compañero que no te ha hecho nada."*
8 AÑOS: *"Uno que da dos pastas* (a dos hermanos) *y uno era más grande que el otro"* (¡vivido!). *"Dos hermanas gemelas que no reciben el mismo número de cerezas"* (¡id.!).
9 AÑOS: *"La mamá da un trozo* (más) *grande de pan a otro". "La mamá da a una hermana un perro y a la otra no." "Un castigo mayor para uno que para el otro."*
10 AÑOS: *"Cuando se trabaja igual y no se tiene la misma recompensa". "Dos niños obedecen y uno recibe más que el otro." "Reñir a un niño y al otro no, si han desobedecido los dos."*
11 AÑOS: *"Dos niños roban cerezas: sólo castigan a uno porque tiene los dientes negros". "Un fuerte que pega a un débil." "Un maestro que quiere más a uno que a otro y le da más buenas notas."*
12 AÑOS: *"Un árbitro que está de parte de uno de los equipos"*.

Y algunos ejemplos de injusticias de origen social:

12 AÑOS: *"La preferencia de la maestra a causa de la fuerza, la inteligencia o los vestidos".*

"Muchas veces las personas prefieren elegir a sus amigos ricos que a los amigos pobres que serían mejores."

"Una madre que prohíbe a sus hijos que jueguen con niños peor vestidos."

"Los niños que juegan y rechazan a una niña peor vestida."

Estas respuestas, unidas al resto de nuestra encuesta, nos permiten llegar a la conclusión, en la medida en que podemos hablar de estadios en la vida moral, de que existen tres grandes períodos en el desarrollo de la justicia en el niño: un período que se extiende hasta los 7-8 años, durante el cual la justicia se subordina a la autoridad adulta, un período comprendido entre los 8 y los 11 años, aproximadamente, y que es el del igualitarismo progresivo y, finalmente, un período que se inicia alrededor de los 11-12 años, durante el cual la justicia puramente igualitaria se ve moderada por unas preocupaciones de equidad.

El primer período se caracteriza por una indiferenciación de las nociones de lo justo y lo injusto con las nociones de deber

y desobediencia: es justo lo que se conforma a las consignas impuestas por la autoridad adulta. A decir verdad, ya en este estadio, el niño considera injustos algunos modos de ser tratado: cuando el adulto no sigue respecto al niño las reglas que él mismo ha trazado (castigar una falta no cometida, prohibir algo que antes se había permitido, etc.). Pero si el adulto se ciñe a sus propias reglas, todo lo que prescribe se considera justo. En el terreno de la justicia retributiva, toda sanción se admite como perfectamente legítima, necesaria e incluso constitutiva del principio de la moralidad: si no se castigara la mentira estaría permitido mentir, etc. En las historias que citaban un conflicto entre la justicia retributiva y la igualdad, el niño de este estadio pone la necesidad de la sanción por encima de la igualdad. En la elección de los castigos, la sanción expiatoria tiene mayor importancia que la sanción por reciprocidad; incluso, para el niño, el principio de este último tipo de sanción es difícil de comprender. En el terreno de la sanción inmanente, más de tres cuartos de los sujetos, hasta los 8 años, creen en una justicia automática que emana de la naturaleza física y de los objetos inanimados. Cuando ponemos en conflicto la obediencia y la igualdad, el niño elige siempre la obediencia: la autoridad está por encima de la justicia. Finalmente, en el terreno de la justicia entre niños, la igualdad constituye una necesidad, pero el sujeto no le da libre curso si hay algún posible conflicto con la autoridad. Por ejemplo, el acto de devolver los golpes recibidos, que parece una medida de justicia elemental para un niño de 10 años, es considerado «malo» por el niño de 6-7 años, aunque en la práctica lo haga (recordemos que la regla heterónoma, por más que el sujeto la respete en su conciencia, no es necesariamente observada en la vida real). Por otra parte, incluso en las relaciones entre niños, la autoridad del mayor es más importante que la igualdad. En definitiva, podemos decir que, durante todo este período en el que el respeto unilateral está por encima del respeto mutuo, la noción de justicia sólo puede desarrollarse en ciertos aspectos, precisamente en aquellos en que la cooperación se esboza independientemente de la obligación. En los demás aspectos, lo justo se confunde con lo impuesto por la ley, y la ley es totalmente heterónoma e impuesta por el adulto.

El segundo período no aparece en la reflexión y el juicio moral hasta los 7-8 años. Pero es evidente que se da un ligero retraso en relación con la práctica. Podemos definir este período por el desarrollo progresivo de la autonomía y la primacía de la igualdad sobre la autoridad. En el terreno de la justicia retribu-

tiva, la noción de sanción expiatoria ya no se acepta con la misma docilidad de antes, y sólo se consideran legítimas las sanciones que se desprenden de la reciprocidad. La creencia en la justicia inmanente disminuye mucho y el acto moral interesa por sí mismo independientemente de la sanción.

Por lo que respecta a la justicia distributiva, la igualdad es la preocupación principal. En los conflictos entre la sanción y la igualdad, la igualdad, por principio, es más importante. Lo mismo ocurre *a fortiori* en los conflictos con la autoridad. Finalmente, en las relaciones entre niños, el igualitarismo se impone progresivamente con la edad.

Hacia los 11 ó 12 años, vemos como se esboza una nueva actitud que se puede caracterizar por el deseo de equidad y que no es más que un desarrollo del igualitarismo en el sentido de la relatividad: en lugar de buscar la igualdad en la identidad, el niño sólo concibe los derechos iguales de los individuos relativamente a la situación particular de cada cual. En el terreno de la justicia retributiva esto lleva a no aplicar a todos la misma sanción, sino a tener en cuenta las circunstancias atenuantes de algunos. En el terreno de la justicia distributiva, esto hace que deje de concebirse la ley como algo idéntico para todos, pero que se tengan en cuenta las circunstancias personales de cada cual (favorecer a los pequeños, etc.). Lejos de llevar al privilegio, tal actitud conduce a que la igualdad sea más efectiva que antes.

Aunque en esta evolución no existan estadios generales, sino simplemente fases que caracterizan unos procesos limitados, hemos dicho lo suficiente como para intentar esclarecer ahora los orígenes psicológicos y las condiciones de desarrollo de la noción de justicia. En este sentido, debemos distinguir la justicia retributiva de la justicia distributiva, pues sólo son solidarias si se reducen a sus elementos esenciales, y vamos a empezar por la justicia distributiva cuyos destinos, en el curso del desarrollo mental, parecen indicar que constituye la forma más profunda de la justicia.

La justicia distributiva puede relacionarse con las nociones de igualdad o equidad. Para la epistemología, estos conceptos sólo pueden ser *a priori* si entendemos por a priori no una idea innata, sino una norma hacia la cual la razón no puede dejar de tender a medida que se depura. Efectivamente, la reciprocidad se impone a la razón práctica, como los principios lógicos se imponen moralmente a la razón teórica. Pero, desde el punto de vista psicológico, que es el del hecho y no el del derecho, una norma *a priori* sólo tiene existencia a título de equilibrio: cons-

tituye el equilibrio ideal hacia el que tienden los fenómenos, y la cuestión de saber, dados los hechos, por qué su forma de equilibrio es ésta y no otra, está por resolver. Este problema, de orden causal, y el primero, que es de orden reflexivo, sólo se confundirían en el momento en que lo real y el espíritu se convirtieran en coextensivos. Esperando este momento, limitémonos al análisis psicológico, dando por entendido que la explicación experimental de la noción de reciprocidad no puede contradecir en nada el aspecto *a priori* de esta misma noción.

Desde este punto de vista, la noción de igualdad o de justicia distributiva tiene indudablemente raíces individuales o biológicas, condiciones necesarias pero no suficientes para su desarrollo. Muy pronto podemos observar en el niño dos reacciones que tendrán un papel muy importante en ésta elaboración. Los celos, en primer lugar, son muy precoces en los niños: a partir de los 8-12 meses, si ven a otro niño en las rodillas de su madre o se les quita un juguete para dárselo a otros, experimentan violentos sentimientos de cólera. Por otra parte, y de modo también muy precoz, observamos, en correlación con la imitación y la simpatía que de ella resulta, reacciones de altruismo y deseos de compartir: un niño de 12 meses pondrá sus juguetes en las manos de otro, etc. Pero es evidente que no podemos hacer del igualitarismo una especie de instinto o de producto espontáneo de la constitución individual. Las reacciones que acabamos de citar conducen a alternativas caprichosas de egoísmo y simpatía. Desde luego los celos impiden a los demás que abusen de uno, y la necesidad de comunicar impide que el yo abuse de los demás. Pero para que haya una igualdad real y una necesidad auténtica de reciprocidad se necesita una regla colectiva, producto *sui generis* de la vida en común: es necesario que, de las acciones y reacciones de unos individuos sobre otros, nazca la conciencia de un equilibrio necesario, que obligue y limite a un tiempo al *alter* y al *ego*. Este equilibrio ideal, entrevisto en cada discusión y cada pacificación, supone naturalmente una larga educación recíproca de unos niños por otros.

Pero, entre las reacciones individuales primitivas que permiten a la necesidad de justicia que se manifieste, y la plena posesión de la noción de igualdad, nuestra encuesta muestra la existencia de un largo intervalo. Efectivamente, la justicia no se separa realmente de los elementos adventicios hasta los 10-12 años, edad en la que, como hemos visto, las sociedades infantiles alcanzan un *máximo* de organización y de codificación de las reglas. O sea que también aquí deberemos distinguir entre la

obligación y la cooperación, y el problema estriba en saber si el factor preponderante en la evolución de la justicia igualitaria es el respeto unilateral constitutivo de la población o el respeto mutuo constitutivo de la cooperación.

Pero en este punto los resultados de nuestros análisis nos parecen decisivos: la autoridad como tal no puede ser fuente de justicia, porque el desarrollo de la justicia supone la autonomía. Esto no significa, naturalmente, que el adulto no tenga nada que ver con el desarrollo de la justicia, incluso de la justicia distributiva. En la medida en que practica la reciprocidad con el niño y en que predica con el ejemplo y no con las palabras, ejerce, aquí como en todas partes, una enorme influencia. Pero el efecto más directo del ascendiente adulto es, como demostró Bovet, el sentimiento del deber, y se da una especie de contradicción entre la sumisión que exige el deber y la autonomía total que supone el desarrollo de la justicia. Efectivamente, la justicia, al descansar sobre la igualdad y la reciprocidad, sólo puede constituirse si el individuo consiente libremente. La autoridad adulta, incluso si está de acuerdo con la justicia, tiene el efecto de atenuar lo que constituye la propia esencia de la justicia. De ahí las reacciones de los pequeños que confunden lo justo con la ley, entendiendo por ley lo que está prescrito por la autoridad adulta. Por otra parte, muchos adultos siguen asimilando la justicia a la regla formulada. Son los que no saben poner la autonomía de la conciencia por encima del prejuicio social de la ley escrita.

De este modo la autoridad adulta, aunque constituye quizás un momento necesario en la evolución moral del niño, no es suficiente para constituir el sentido de la justicia. Ésta sólo se desarrolla a medida que progresan la cooperación y el respeto mutuo, cooperación entre niños primero, cooperación entre niños y adultos después, en la medida en que el niño tiende hacia el adolescente y se considera, por lo menos en su fuero interno, igual al adulto.

Apoyando estas hipótesis, es admirable observar, tanto en el niño como en la sociedad adulta, hasta que punto los progresos del igualitarismo van unidos a los de la solidaridad «orgánica», es decir, a los resultados de la cooperación. Si comparamos las sociedades de niños 5 a 7 años con las de 10 a 12 años, podemos observar, en efecto, cuatro transformaciones interdependientes. En primer lugar, mientras que la sociedad de los pequeños constituye un todo amorfo, sin organización y en el que los individuos se parecen, la sociedad de los mayores realiza un conjunto or-

gánico, con leyes y reglamentos y algunas veces cercano a la división del trabajo social (jefes, árbitros, etc.). En segundo lugar, en los mayores existe una solidaridad moral mucho más fuerte que en los pequeños. Los pequeños son a un tiempo egocéntricos e impersonales, ceden a todas las sugerencias y a todas las corrientes de imitación: el sentido del grupo se parece, a su entender, a una especie de comunión en la sumisión a los mayores y a las direcciones adultas. Los mayores, por el contrario, proscriben la mentira entre sí, la trampa y todo lo que compromete la existencia de la solidaridad: el sentimiento de grupo, de este modo, es más directo y se conserva más conscientemente. En tercer lugar, la personalidad se desarrolla en la medida en que la discusión y el intercambio de ideas suceden a la simple imitación mutua de los pequeños. En cuarto lugar, el sentido de la igualdad, como acabamos de ver, es mucho más fuerte en los mayores que en los pequeños, pues éstos se encuentran ante todo dominados por la autoridad. Vemos como el lazo entre el igualitarismo y la solidaridad es un fenómeno psicológico general que no depende sólo de factores políticos como podría parecer en la sociedad adulta. De este modo, tanto en el niño como en el adulto, existen dos tipos psicológicos de equilibrio social: un tipo basado en la presión de la edad, que excluye la igualdad y la solidaridad «orgánica», pero que canaliza sin excluirlo el egocentrismo individual, y un tipo basado en la cooperación, basado en la igualdad y la solidaridad.

Pasemos a la justicia retributiva. Contrariamente a los principios de la justicia distributiva, parece ser que en las nociones de retribución o de sanción, no hay un elemento *a priori* o propiamente racional. Efectivamente, si bien el valor de la idea de igualdad crece a medida que se realiza el desarrollo intelectual, parece ser que la idea de sanción pierde terreno. Para ser precisos es necesario distinguir, tal como hemos intentado, dos elementos en la idea de distribución: por una parte, las nociones de expiación y de recompensa que constituyen lo que la idea de sanción parece tener de específica, y, por otra parte, las ideas de reparación o las medidas destinadas a restablecer el lazo de solidaridad roto por el acto culpable. Estas últimas nociones, que hemos agrupado bajo el nombre de «sanciones por reciprocidad», parecen depender exclusivamente de las ideas de igualdad o de reciprocidad. Las primeras de estas nociones tienden a ser eliminadas cuando la moral de la heteronomía y de la autoridad sucede a la moral de la autonomía. Las segundas son mucho más

resistentes porque precisamente se apoyan en algo distinto a la idea de sanción.

Sea cual sea la evolución de estos valores, aquí, igual que al tratar de la justicia distributiva, podemos asignar tres fuentes a los tres aspectos principales de la retribución: como ya hemos visto (1), ciertas reacciones individuales condicionan la aparición de la retribución, la presión adulta explica la formación de la noción de expiación y la cooperación da cuenta de los destinos ulteriores de la noción de sanción.

Indudablemente, podemos encontrar raíces psicológicas a la idea de sanción. Los golpes provocan los golpes, la amabilidad apela a la amabilidad, etc. Las reacciones instintivas de defensa y de simpatía determinan una especie de reciprocidad elemental que constituye el terreno de desarrollo indispensable para la retribución. Pero, naturalmente, este terreno no es suficiente y los factores individuales por sí solos no pueden superar el estadio de la venganza impulsiva sin dar lugar a una reglamentación y una codificación, por lo menos implícita, de las sanciones que supone la justicia retributiva.

Con la intervención del adulto, las cosas cambian. Muy pronto, e incluso antes de la aparición del lenguaje, la conducta del niño es sancionada continuamente. Se aprueba al bebé y se le sonríe o bien se le pone mala cara y se le deja llorar, según las circunstancias, y las simples entonaciones de la voz constituyen una retribución incesante. Durante los años que siguen, el niño está constantemente vigilado, todo lo que dice y hace está controlado, da lugar a elogios o reprimendas y la inmensa mayoría de los adultos considera como perfectamente legítimo el uso de los castigos de cualquier tipo o los castigos corporales. Evidentemente estas reacciones del adulto, ordinariamente debidas a la fatiga o al nerviosismo, pero muchas veces «fríamente» codificadas, constituyen el punto de partida psicológico de la idea de sanción expiatoria. Si el niño no experimentara por el adulto más que temor o desconfianza, como puede ocurrir en casos extremos, sería simplemente una guerra abierta. Pero como el niño quiere a sus padres y experimenta hacia su conducta el respeto que Bovet analizó tan correctamente, la sanción le parece moralmente obligatoria y está ligada necesariamente al acto que la suscita. La desobediencia — principio de todo «pecado» — es una ruptura de las relaciones normales de los padres y el niño; o sea que es necesaria una reparación y como los padres manifiestan su «justa cólera» por las diversas reacciones que se traducen en forma de castigos, aceptar estos castigos constituye la más

natural de las reparaciones: de este modo parece que el dolor infligido restablece las relaciones momentáneamente interrumpidas y la idea de expiación toma cuerpo en los valores de la moral autoritaria. Por lo tanto, a nuestro entender esta noción «primitiva» y materialista de la sanción expiatoria no viene impuesta exactamente por el adulto al niño y quizá ni siquiera ha sido inventada por una conciencia psicológicamente adulta. Pero es el producto fatal del castigo, pues éste se refleja a través de la mentalidad místicamente realista del niño.

Por lo tanto, la idea de sanción es solidaria del respeto unilateral y de la moral de la autoridad, y de esto se desprende que todo progreso en la cooperación y el respeto mutuo eliminará naturalmente y poco a poco la idea de expiación de la noción de sanción y reducirá a ésta a las proporciones de una simple reparación o una simple medida de reciprocidad. Esto es precisamente lo que creemos haber observado en el niño. A medida que disminuye el respeto hacia el castigo adulto, se desarrollan ciertas conductas que no se pueden clasificar dentro de la justicia retributiva. Un ejemplo de ello lo hemos visto en las opiniones de nuestros sujetos referentes a devolver los golpes: cada vez parece más justo defenderse a sí mismo y devolver los golpes recibidos. Se trata de retribución, pero la idea de expiación no parece jugar el más mínimo papel en estos juicios. Se trata sólo de reciprocidad: si alguien se arroga el derecho de darme un puñetazo, me otorga a mí también este derecho. Asimismo, el tramposo se ve favorecido en la medida en que hace trampas y, por lo tanto, es legítimo restablecer la igualdad apartándole del juego o quitándole las canicas conseguidas.

Sin duda pensaremos que una moral de este tipo no lleva muy lejos, ya que la élite de las conciencias adultas reclama más que una simple reciprocidad, en la práctica de la vida. La caridad y el perdón de las injurias superan, a los ojos de muchos, la simple igualdad. En este sentido, los moralistas han insistido muchas veces en los conflictos de la justicia y el amor, pues algunas veces la justicia prescribe lo que el amor reprueba y a la inversa. Pero creemos que la preocupación por la reciprocidad conduce precisamente a superar esta justicia un poco corta de los niños que devuelven matemáticamente tantos puñetazos como han recibido. Como todas las realidades de la mente que no resultan de una presión exterior sino de un desarrollo autónomo, la reciprocidad comporta dos aspectos: una reciprocidad de hecho y una reciprocidad de derecho o ideal. El niño empieza practicando sin más la reciprocidad, cosa más difícil de lo que

cabe suponer. Después, una vez habituado a esta forma de equilibrio de las acciones, se opera una especie de choc en que la forma conduce al contenido. No sólo se consideran justas las conductas recíprocas, sino esencialmente las conductas susceptibles de reciprocidad indefinida. El precepto: «No hagas a los demás lo que no te gustaría que te hicieran», sucede a la igualdad bruta.

El niño empieza a poner el perdón por encima de la venganza, no por debilidad, sino porque con la venganza «no terminaríamos nunca» (chico de 10 años). Así como en lógica podemos constatar una especie de presión de la forma sobre el contenido de las afirmaciones, cuando el principio de contradicción conduce a depurar las definiciones iniciales, en moral la reciprocidad también implica una depuración de las conductas en su orientación íntima, haciéndolas tender por etapas a la universalidad. Sin salir de la reciprocidad, la generosidad — esta característica de nuestro tercer estadio — se alía con la simple justicia: además, entre las formas refinadas de la justicia, como la equidad y el amor propiamente dicho, no hay oposición real.

En conclusión, en el terreno de la justicia como en los terrenos precedentes, encontramos de nuevo esta oposición de dos morales en la que hemos insistido muchas veces. La moral de la autoridad, que es la moral del deber y de la obediencia, conduce, en el terreno de la justicia, a la confusión de lo que es justo con el contenido de la ley establecida y al reconocimiento de la sanción expiatoria. La moral del respeto mutuo, que es la del bien (por oposición al deber) y de la autonomía, conduce, en el terreno de la justicia, al desarrollo de la igualdad, noción constitutiva de la justicia distributiva y de la reciprocidad. La solidaridad entre iguales se presenta una vez más como la fuente de un conjunto de nociones morales complementarias y coherentes que caracterizan la mentalidad racional. Seguramente, es posible preguntarse si estas realidades podrían desarrollarse sin una fase preliminar durante la cual el respeto unilateral del niño hacia el adulto modela la conciencia infantil. Como la experiencia no es posible, no es muy útil discutir ahora el problema. Pero, lo que es cierto, es que el equilibrio moral constituido por las nociones complementarias del deber heterónomo y de la sanción propiamente dicha es un equilibrio inestable, por el hecho de que la personalidad no encuentra en él su desarrollo completo. A medida que el niño crece, la sumisión de su conciencia a la conciencia adulta le parece menos legítima y, excepto en los casos de desviaciones morales propiamente dichas constituidas por la sumi-

sión interior definitiva (los adultos que siguen siendo niños toda su vida) o por la rebelión duradera, el respeto unilateral tiende por sí mismo al respeto mutuo y a la relación de cooperación que constituye el equilibrio moral. Es evidente que, en nuestras sociedades, la moral común que dirige las relaciones de los adultos entre sí, es precisamente la de la cooperación. Por tanto, los ejemplos del ambiente aceleran este desarrollo de la moral infantil.

Pero, en definitiva, es probable que lo que debamos ver en esto sea un fenómeno de convergencia más que de presión social simple. Pues, si las sociedades humanas han evolucionado de la heteronomía a la autonomía y de la teocracia gerontocrática a la democracia igualitaria, podría ser que los fenómenos de condensación social, tan bien descritos por Durkheim, hubieran favorecido ante todo la emancipación de unas generaciones respecto a otras y hubieran hecho posible, en los niños y los adolescentes, la evolución que acabamos de describir.

Pero este encuentro de los problemas sociológicos con los de la psicología genética plantea una cuestión demasiado importante para que nos limitemos a estas indicaciones y es necesario confrontar nuestros resultados con las tesis esenciales de los sociólogos y los psicólogos respecto a la naturaleza empírica de la vida moral.

IV. Las dos morales del niño y los tipos de relaciones sociales

Queramos o no, las discusiones que nos hemos visto obligados a mantener respecto a la moral infantil conducen al mismo centro de los problemas estudiados por la sociología y la psicología colectiva contemporáneas. La sociedad, para los durkheimianos, es la única fuente de la moralidad. Si es así, una disciplina que debe tenerlo en cuenta de modo fundamental es la psicología del niño. Además, toda sociología da lugar a una pedagogía, como han podido constatar los lectores del bello libro de Durkheim sobre la *Educación moral*. Todo esto hizo que, a pesar de las dificultades de una tentativa de este tipo, examináramos algunas de las tesis particularmente significativas de la sociología o de la psicología morales de hoy para confrontarlas con nuestros resultados. Por otra parte, dejaremos a un lado las discusiones demasiado generales para limitarnos a las observaciones de las teorías psico-sociológicas que afectan directamente al niño.

Nos parece que los puntos a tratar son los siguientes: las ideas de Durkheim y de Fauconnet sobre la responsabilidad que inspiraron a Durkheim sus páginas sobre la penalidad escolar; la doctrina de Durkheim sobre la autoridad como fuente de la vida moral infantil; las teorías de M. Baldwin y sobre todo las de M. P. Bovet sobre la génesis de los sentimientos morales y finalmente algunas ideas de ciertos pedagogos respecto a la autonomía de la conciencia infantil.

Digamos en primer lugar, para prevenir cualquier equívoco, que si durante estas discusiones abordamos la pedagogía propiamente dicha, lo haremos como psicólogos y no como pedagogos. Los hechos educativos son hechos psico-sociológicos como los demás — quizá los más importantes — y, aunque no pretende-

mos obtener por nosotros mismos una pedagogía de los resultados de nuestras encuestas, no podemos abstenernos de estudiar si, por ejemplo, como pretende Durkheim, para la constitución de la vida moral es realmente necesario un procedimiento de autoridad: ésta es una cuestión esencial de psicología pura al tiempo que un problema de psicología aplicada. Que un remedio preconizado por algunos mate al enfermo o lo cure, es una cuestión que interesa al fisiólogo y al médico a un tiempo. Aquí nos gustaría hablar de pedagogía como experimentadores y no como prácticos.

1. — LAS TESIS DE DURKHEIM Y DE FAUCONNET SOBRE LA RESPONSABILIDAD [1]

En su hermoso libro *La responsabilidad,* M. Paul Fauconnet desarrolló de modo original y vigoroso las ideas de Durkheim sobre la justicia retributiva y el derecho penal. Llega a demostrar que la forma primitiva y, según él, la forma más pura de responsabilidad, no es más que la responsabilidad objetiva, de la que hemos visto tantos ejemplos. Por consiguiente, esta tesis es la más adecuada para facilitarnos el examen crítico de lo que constituye la esencia del durkheimismo: la idea de que la sociedad es una y de que sus caracteres permanentes aseguran la existencia y la invariabilidad de los valores morales.

La responsabilidad, según M. Fauconnet, es la «calidad de los que deben... en virtud de una regla, ser elegidos como sujetos pasivos de una sanción» (p. 7). El examen comparativo de distintas sociedades basado en las informaciones obtenidas a través de documentos suficientes, permite conocer una especie de ley de la evolución que domina toda la historia de la responsabilidad: partiendo de formas más ricas y más extendidas que la nuestra, la responsabilidad se limitó lentamente para convertirse en lo que hoy es. Primero, los sujetos responsables están constituidos, en nuestras sociedades civilizadas contemporáneas, por los adultos vivos y de mente sana. Pero, en las sociedades antiguas o no civilizadas, al igual que en la Edad Media e incluso en fecha reciente, los sujetos responsables comprenden además a los niños, los enajenados (incluso los reconocidos como tales), los muertos,

1. P. FAUCONNET, *La responsabilité.* Estudio de sociología, París, Alcan, 1920.

los animales y especialmente las colectividades como tales. El examen de las situaciones generadoras de responsabilidad conduce a la misma conclusión.

En nuestras sociedades, la intención o algunas otras características como la negligencia, el olvido, etc., son condiciones necesarias de la responsabilidad. En moral, la intención lo es todo. En derecho, se requiere un «cuerpo» del delito, pero sólo hay delito si ha habido intención, imprudencia o negligencia. Ahora bien, remontándonos en la historia del derecho penal, nos acercaremos poco a poco a una responsabilidad objetiva «pura» (p. 105). Dicho de otro modo, en las morales primitivas o en el derecho arcaico, hay responsabilidad incluso por un acto involuntario, accidental y cometido sin ninguna imprudencia ni negligencia. En definitiva, la responsabilidad primitiva es ante todo objetiva y comunicable, la nuestra es subjetiva y estrictamente individual.

¿Qué es, pues, la responsabilidad? Para resolver este problema, M. Fauconnet, conforme al espíritu del durkheimismo, intenta explicar los fenómenos, no por medio de sus leyes de evolución o de construcción, sino acentuando los elementos invariables y comunes a todos los estadios. Es esencial observar este punto metodológico. De este modo, se descartarán las explicaciones filosóficas de la responsabilidad, pues no tienen en cuenta las formas primitivas del hecho en sí. Las doctrinas evolutivas, como las de Westermarck y otros, por su parte, cometen el error de comparar estas formas primitivas a aberraciones morales o intelectuales, como si nuestras concepciones constituyeran normas supremas o una meta necesaria. Por el contrario, si concedemos el mismo valor a todos los casos revelados por el método comparativo, nos damos cuenta de que, si bien la sanción no mantiene una relación unívoca y bien definida con el paciente, está siempre bien determinada en relación con el crimen. Dicho de otro modo, el crimen se castiga siempre y en cualquier lugar y, si la sanción no recae directamente sobre el autor del crimen, recae sobre otra persona cualquiera. El crimen, en tanto que acto material independiente de las intenciones en juego, es una especie de foco de infección que hay que destruir, al igual que todo lo que le rodea de lejos o de cerca. «La pena se dirige al crimen. Sólo cuando no puede alcanzarlo recae sobre un substituto del crimen» (p. 234).

Aquí interviene la teoría del crimen elaborada por Durkheim. Toda sociedad consiste principalmente en un conjunto de creencias y sentimientos solidarios que hay que salvaguardar. El nudo

de estas creencias es el sentimiento de lo sagrado, fuente de las morales y las religiones. Todo lo que ofende a los estados fuertes y bien definidos de este sentimiento colectivo es criminal, y todo crimen es sacrilegio. El crimen, que destruye el lazo social, reviste por este hecho un significado místico: es el origen de la impureza y la contaminación y sus repercusiones, visibles o invisibles, son incalculables. Por tanto, es importante suprimirlo, suprimir sus consecuencias desastrosas y reparar las cosas. La sanción es el procedimiento mágico de este restablecimiento.

Desde este momento, importa poco donde recaen las sanciones. Lo importante es que se ejerzan y que estén proporcionadas al crimen. O sea que se da una «institucionalización de la responsabilidad». Además, es fácil comprender como se realiza la elección del sujeto responsable: en virtud de un mecanismo de transmisión que obedece a las leyes habituales de las transmisiones psicológicas. En primer lugar hay una transmisión afectiva: las emociones provocadas por el crimen se proyectan sobre todo lo que le atañe de cerca o de lejos. Después se produce un juicio: la sociedad decide que un determinado individuo es responsable y este juicio está dominado por las relaciones de contigüidad y parecido. Es evidente que, cuando se logra alcanzarle, se considera que el culpable presenta el máximo de relaciones con el crimen. Pero, si éste falta, todo lo que respecta al crimen debe ser castigado. De este modo, la responsabilidad cae sobre el culpable o sobre cualquier substituto, transformándoles en víctimas propiciatorias o instrumentos de purificación social. O sea que la responsabilidad tiene una función precisa: «Hacer posible la realización de la pena, permitiéndole jugar un papel útil» (p. 257). Pero esta función es esencialmente moral: «La existencia de la moralidad sólo queda asegurada si hay sanciones: la sanción y por consiguiente la responsabilidad, participan del valor de la moralidad» (p. 300).

Pero subsiste un problema: «¿Cómo es posible, si la esencia de la responsabilidad es ésta, que esta «institución» haya evolucionado hasta el punto que, a primera vista, nos cueste comprender sus formas primitivas? ¿Cómo se ha limitado la responsabilidad hasta dirigirse sólo al culpable intencional, adulto y normal? ¿Por qué la responsabilidad se ha individualizado y espiritualizado?

Lejos de constituir la conclusión necesaria de una transformación interna de la responsabilidad, la forma contemporánea resulta, según Fauconnet, de una debilitación gradual de los valores primitivos, debilitación debida a la acción de factores an-

tagónicos. La causa general de este proceso de evolución sería, pues, exterior a la responsabilidad: es la piedad y el humanitarismo. Efectivamente, si la sociedad se rebela contra el crimen, en el momento de la sanción intervienen sentimientos antagónicos. Además, tal como dijo Ihering, la historia de la pena es la de una abolición constante. Precisamente por esto, la responsabilidad presenta una tendencia a limitarse cada vez más. En un principio, la sociedad castiga a cualquiera y el individuo es un simple medio. En nuestras sociedades, se castiga a disgusto y se dan al culpable todas las ocasiones de defenderse y escapar a la sanción.

De aquí resultan dos consecuencias esenciales. En primer lugar, «podemos decir que en el curso de la evolución, la responsabilidad se individualiza. Colectiva y comunicable en las sociedades inferiores, es, en principio, estrictamente personal en las sociedades más civilizadas» (p. 330). Sólo en materia de teología, o sea en el terreno más conservador de nuestras instituciones, la idea del pecado original perpetúa el recuerdo de la responsabilidad colectiva: la falta de Adán mancilla a la humanidad entera con una mancha que requiere la expiación. En derecho y en moral estas nociones parecerían escandalosas. Pero nuestra responsabilidad individual no es más que un bastardeo de la auténtica responsabilidad. «Corrientemente se enseña que la responsabilidad es individual por naturaleza y comunicable por accidente. La historia de la responsabilidad se interpreta como un progreso: la verdadera responsabilidad, rigurosamente personal, se realizaría en el transcurso de la evolución. Por tanto, nos vemos llevados a presentar las cosas desde un punto de vista distinto. El carácter expansivo y contagioso de la responsabilidad es, a nuestro entender, su carácter esencial. Por el contrario, la individualización de la responsabilidad resulta de una limitación, de una extenuación de la responsabilidad. Lejos de depurarla, de perfeccionarla, las fuerzas que la individualizan son antagónicas a su naturaleza. La responsabilidad estrictamente personal es el último valor positivo de una responsabilidad que tiende a desaparecer. Desde este punto de vista, la evolución de la responsabilidad sería una regresión. Lo que se considera responsabilidad perfecta, es la responsabilidad extenuada y a punto de desaparecer» (p. 343-4).

Por tanto, la evolución de la responsabilidad tiene un segundo aspecto: su espiritualización. La responsabilidad primitiva es, ante todo, objetiva. El «crimen» es primero un acontecimiento material. Y la relación que une al crimen con el respon-

sable es casi siempre, en primer lugar, una relación material» (p. 345). Por el contrario, «para nuestros contemporáneos, la responsabilidad nace en la conciencia del responsable, con ocasión de un hecho espiritual, en razón de una relación psicológica entre esta conciencia y este hecho. Estos caracteres se oponen en todos sus rasgos a la objetividad definida hace un momento» (p. 345-6). La causa de este fenómeno de espiritualización es que la sociedad, primeramente exterior a las conciencias, «se hace cada vez más inmanente al individuo. Cada vez se socializa una parte mayor de sí mismo. Lo que viene de la vida social se añade poco a poco a lo que es de origen orgánico-psíquico para modificarlo. La espiritualización de las nociones morales o religiosas expresa esta penetración real de lo individual por lo social» (p. 367). En definitiva, si actualmente la responsabilidad no tiene en cuenta las intenciones es en virtud del mismo proceso que la ha individualizado: «La vida social, a medida que se individualiza, se hace cada vez más interior» (p. 351). Por lo tanto, nuestra conciencia moral no es más que un residuo interiorizado de la conciencia colectiva.

Pero esto no es ninguna ventaja: «Al igual que la individualización de la responsabilidad, su espiritualización a través de la historia representa un inmenso empobrecimiento, una perpetua abolición. La responsabilidad subjetiva, lejos de ser, como se admite generalmente, la responsabilidad por excelencia, es una forma atrofiada de la responsabilidad» (p. 350).

Pero no hay que ser demasiado absolutos: en nuestras sociedades se dan todavía algunos rasgos de responsabilidad colectiva y objetiva. M. Fauconnet cree, en particular, poder encontrar algunos ejemplos en la corriente criminalista italiana. O sea, que la forma primitiva no ha quedado totalmente eliminada por la forma actual: «Tan cierto es esto que una vive todavía en el tronco común de que la otra se ha separado poco a poco» p. 377). Por tanto, desde el punto de vista pedagógico será natural concluir con Durkheim que es necesaria una penalidad escolar sistemática, único medio de reavivar en las conciencias la fuente permanente de toda responsabilidad.

Por nuestra parte, no conocemos ninguna tesis tan adecuada como esta doctrina de Fauconnet y Durkheim para aclarar los problemas que plantea la afirmación de la unidad moral de la sociedad. Efectivamente, M. Fauconnet realiza el esfuerzo de querer explicar, a través de la permanencia de las condiciones de la conciencia colectiva, un fenómeno cuya evolución progresiva a través de la historia queda claramente demostrada. Por

tanto, no vamos a poner en duda el análisis sutil y la juiciosa clasificación de los hechos acumulados por M. Fauconnet. Por el contrario, el parentesco de los fenómenos de responsabilidad objetiva observables en el niño y los fenómenos característicos de la presión social primitiva, constituye una excelente confirmación de la veracidad de la hipótesis según la cual la exterioridad inicial de las relaciones sociales conduce fatalmente a cierto realismo moral. Lo que hay que discutir es, a nuestro entender, la interpretación general que se nos da de la responsabilidad, del papel de la sanción y las relaciones que existen entre los hechos morales y la sociedad considerada como un todo invariable.

La gran enseñanza de la sociología comparada es que existen dos tipos de responsabilidad, como mínimo; uno es objetivo y comunicable, el otro es subjetivo e individual, y la evolución social ha hecho predominar poco a poco al segundo sobre el primero. Una vez establecido esto, había dos soluciones: definir la responsabilidad a través de su dirección, su «vección», o definirla a través de sus elementos estructurales constantes.

En virtud de los postulados metodológicos de Durkheim, M. Fauconnet eligió la segunda solución. De entrada nos anuncia que lo que le interesa en la historia de la responsabilidad, son menos las transformaciones que las invariabilidades. Y considera que la unidad profunda de los hechos sociales hacía obligatoria esta elección: «Por más diversas que sean las civilizaciones, hay algo que es la civilización» (p. 20). Sin embargo, podemos preguntarnos hasta qué punto es suficiente este método. ¿Qué diríamos de un psicólogo que para explicar las nociones de causa y número colocara las formas mágico-místicas de la causalidad y del número entero exactamente en el mismo plano que la causalidad según Einstein o que los «números complejos? Si queremos limitarnos a buscar los elementos comunes a todos los estadios y eliminar toda consideración de vección o de dirección, sólo conseguiremos abarcar un residuo estático desprovisto de consistencia (¿qué son los elementos comunes a todos los estadios de la causalidad?), o bien —y nos tememos que M. Fauconnet se encuentra en este caso— se concede a las formas primitivas una importancia absoluta.

Desde luego es indispensable conocer las formas elementales de las realidades que se quieren analizar, pero su evolución ulterior constituye un dato por lo menos igual de importante sobre las condiciones de la génesis. Para ser más exactos, hay que intentar a un tiempo determinar la dirección de los estadios sucesivos y analizar las invariantes comunes a todos los estadios. Pero

lo que es invariante, no es éste u otro carácter de estructura (sino se podrá considerar siempre que la forma primitiva es la «verdadera» forma), sino solamente la función. En cuanto a la estructura, varía indefinidamente, en la medida en que sus variaciones respetan la función y las leyes de evolución que presiden estas variaciones dicen más que los caracteres propios de un estadio particular.

M. Fauconnet no se dirige a leyes de evolución de la responsabilidad ni a esta función común a los diferentes estadios. No se dirige a las leyes de la evolución y declara explícitamente por qué. Tampoco a una función común independiente de la estructura del fenómeno, puesto que nuestra responsabilidad no es ni comunicable ni objetiva, mientras que Fauconnet considera que estos dos caracteres son constitutivos de la «verdadera responsabilidad».

Pero, a nuestro entender, los datos que nos da la psicología moral del niño nos sugieren una interpretación de los hechos de responsabilidad que, respetando los preciosos resultados de M. Fauconnet, satisfacen esta doble exigencia de invariabilidad o de continuidad funcionales y de dirección en la evolución de las estructuras. Efectivamente, hemos reconocido la existencia de dos morales en el niño: la de la presión y la de la cooperación. La moral de la presión, es la moral del deber puro y la heteronomía: el niño acepta del adulto cierto número de consignas a las que hay que someterse sean cuales sean las circunstancias. El bien es lo que está conforme, el mal es lo que no está conforme con estas consignas: la intención tiene un papel mínimo en esta concepción, y la responsablidad es objetiva. Pero, al margen de esta moral, y en oposición con ella, se desarrolla poco a poco una moral de la cooperación, cuyo principio es la solidaridad y que se apoya especialmente en la autonomía de la conciencia, la intencionalidad y, por consiguiente, la responsabilidad subjetiva. Hay que observar, sin embargo, que si bien la moral del respeto mutuo se opone, desde el punto de vista de los valores, a la del respeto unilateral, ha salido de esta última, desde el punto de vista de la propia causalidad de la evolución: en la medida en que el niño se hace hombre, sus relaciones con el adulto tienden a la igualdad. El respeto unilateral, propio a la obligación, no es una forma estable de equilibrio, y el equilibrio a que tiende no es otro que el respeto mutuo. Por tanto, no podemos afirmar, por lo que respecta al niño, que lo que conduce a la predominancia de la responsabilidad subjetiva sobre la responsabilidad objetiva son unas fuerzas antagónicas en relación

con la responsabilidad en general: las formas evolucionadas suceden a las formas primitivas en virtud de una especie de lógica interna, aunque la estructura de las primeras difiera cualitativamente de la de las segundas.

¿Por qué, pues, iba a ocurrir algo distinto en la sociedad, esquematizando las cosas al extremo, naturalmente? Podemos establecer claramente un parentesco entre la obediencia del individuo a los imperativos colectivos y la obediencia del niño a los adultos en general: en ambos casos, el ser humano se somete a unas consignas porque respeta a sus mayores. La sociedad no es sino una serie (o un entrecruzamiento de series) de generaciones que presionan cada una sobre la siguiente, y A. Compte ya decía con razón que el fenómeno más importante de la sociología era esta acción de unas generaciones sobre otras.

Así pues, si pensamos en el papel de la gerontocracia en las sociedades inferiores, en la limitación gradual de la familia a través de la evolución social y en el conjunto de los fenómenos sociales que caracterizan las civilizaciones modernas, no podemos dejar de ver en la historia de las sociedades una especie de emancipación gradual de los individuos, es decir, una igualación de unas generaciones con otras. El propio Durkheim demostró que para explicar el paso del conformismo obligatorio de las «sociedades segmentarias» a la solidaridad «orgánica» de las sociedades diferenciadas, hay que invocar el factor psicológico esencial que es la disminución de la vigilancia que el grupo ejerce sobre los individuos: cuanto más «densa» es la sociedad, más pronto escapa el adolescente a la presión directa de los suyos, para sufrir y comparar entre sí una serie de experiencias, de manera que conquista su independiencia espiritual. Cuanto más compleja es la sociedad, más autónoma es la sociedad y más importantes son las relaciones de cooperación entre individuos iguales. Pero, si la cooperación sucede naturalmente a la presión y por consiguiente la moral del respeto mutuo sucede a la de la autoridad, no vemos porque habría que considerar la responsabilidad subjetiva como una forma degenerada de la responsabilidad «primitiva». Como mínimo habría que decir que también la mentalidad racional es una forma degenerada de la mentalidad precientífica (o «prelógica») y que la moral independiente es una forma extenuada de las religiones inferiores. Por el contrario, si aceptamos que los fenómenos educativos constituyen el nudo central de los fenómenos sociales, podremos considerar que la responsabilidad subjetiva es una consecuencia normal de la responsabilidad objetiva, en la medida en que la presión

conformista da paso a la cooperación y basada en la diferenciación social y el individualismo.

Por tanto, la responsabilidad objetiva y comunicable se atenúa no sólo porque la piedad y el humanitarismo mantienen a raya a la pena. Lo que ocurre es que las nociones de crimen involuntario e incluso de sanción pierden todo su significado en la moral de la autonomía. Las nociones de falta y sanción evolucionan al mismo tiempo que las del deber, del bien y del mal y de la justicia distributiva. Los dos tipos de responsabilidad distinguidos por M. Fauconnet parecen por tanto relacionados con dos actitudes de conjunto, con las dos morales a que nos hemos habituado, y la sucesión de estas dos morales no parece ser contingente: la evolución que lleva de una a otra es solidaria del conjunto de las transformaciones psico-sociológicas que caracterizan el paso del conformismo teocrático de las sociedades llamadas «primitivas» a la sociedad igualitaria. La heteronomía propia a la obligación engendra la responsabilidad objetiva, así como la autonomía propia del respeto mutuo y la cooperación engendra la responsabilidad subjetiva. Efectivamente, la moral de la cooperación que existe en germen en todas las sociedades queda ahogada por la presión en las sociedades conformistas. La diferenciación social y la solidaridad «orgánica» propias de las sociedades civilizadas permiten la expansión y explican las transformaciones de la responsabilidad.

Examinemos de más cerca los argumentos de M. Fauconnet para poder elegir entre las dos interpretaciones. A pesar de observar las diferencias entre las concepciones primitivas y las nuestras, M. Fauconnet intenta atenuar la oposición encontrando en nuestras sociedades rasgos de responsabilidad objetiva e incluso cierto regreso fecundo a las nociones arcaicas. Por ello declara, respecto a la escuela italiana para la que el criminal es un degenerado irresponsable, mientras que la responsable sería la sociedad: «La responsabilidad sólo puede rejuvenecerse y conservarse bebiendo en sus propias fuentes» (p. 344). La responsabilidad de la colectividad en el caso del alcohólico delincuente podría compararse a la responsabilidad del clan en el caso de la violación individual de un tabú. Pero nos tememos que sobre este punto se ha producido un equívoco. Si las sociedades inferiores consideran colectiva la responsabilidad, es para poder extender, por así decirlo, la superficie de aplicación de la sanción: es para castigar mejor y aumentar la eficacia mística de la expiación. En la medida en que los modernos declaran a la sociedad responsable del crimen de uno de sus miembros,

lo hacen, contrariamente a los anteriores, para disminuir la responsabilidad de éste y disminuir la sanción: en la medida en que se consigue hacer de un alcohólico una víctima de la sociedad, sus faltas quedan libres de toda intencionalidad y precisamente de toda culpabilidad. Es cierto que, entre nosotros, todavía quedan rasgos de responsabilidad colectiva. Cuando, durante una guerra, se hace responsable a todo un pueblo de las faltas de sus dirigentes, o cuando, en una religión, la humanidad entera queda condenada por los pecados de sus primeros antepasados, se trata de responsabilidad colectiva. Pero la conciencia colectiva normal no admite estos juicios y en este caso se trata de residuos o regresiones más que «rejuvenecimiento» de la responsabilidad.

Otro argumento invocado por M. Fauconnet es el hecho de que en derecho penal se necesita un «cuerpo» del delito para que haya delito. Pero ésta es una circunstancia de naturaleza práctica más que un principio ideal al que pueda adherirse la conciencia colectiva. Si los jueces pudieran sondear los corazones y los riñones y descubrir sin riesgo de error las intenciones, de modo tanto o más seguro que ahora cuando administran la prueba en las cuestiones de simples hechos materiales, evidentemente se podría castigar la propia intención culpable. Por tanto, si la justicia limita sus competencias a los actos materiales, es por falta de infalibilidad y no a causa de principios positivos de responsabilidad objetiva e incluso en este terreno se encuentra con muchas dificultades.

En definitiva, la responsabilidad moderna tiende totalmente a ser individual y subjetiva. Pero aún hay que ir más lejos. Entre las concepciones primitivas de la responsabilidad y ciertas concepciones actuales, hay una diferencia no sólo de grado sino de naturaleza. Para las primeras, la idea de sanción es la noción moral por excelencia. Y como las nociones primitivas son realistas, por indiferenciación de lo psíquico y lo físico, la noción de sanción tiene primeramente un significado tan mágico como místico: el crimen es un foco de infección a la vez física y moral, por tanto, la sanción tiene unos efectos materiales y espirituales a un tiempo. Excepto en lo que concierne a ciertas ideas teológicas, estas nociones se han convertido para nosotros en algo totalmente extraño. Por el contrario, una idea todavía muy extendida es la idea de que una mala acción merece su pena y una buena acción su recompensa. Esta noción que por otra parte se alía fácilmente con la responsabilidad subjetiva, es un producto, debemos reconocerlo, de las nociones primitivas, objetivas

y casi materiales de la responsabilidad. Pero podemos constatar que un gran número de nuestros contemporáneos se ha liberado de esta noción: hay muchas conciencias que no sólo buscan el bien en sí mismo, sino que además consideran que toda sanción es inmoral. Si identificamos, con Fauconnet, la responsabilidad y la sanción, podremos hablar de una «extenuación de la responsabilidad» al referirnos a estas conciencias de élite. Pero lo propio de estas conciencias es precisamente disociar la responsabilidad de la sanción y proscribir la sanción con el mismo rigor con que cultivan la idea de responsabilidad.

Naturalmente, hay que distinguir entre el punto de vista jurídico y el punto de vista moral. En derecho estricto, la sanción puede ser necesaria como medio de defensa de la sociedad, aunque los penalistas modernos tienden a hacer prevalecer las ideas de reeducación y readaptación social sobre la de expiación. Pero desde el punto de vista moral, la sanción se presenta siempre como una sanción ambigua de la que como mínimo podemos decir que convierte en imposible la autonomía de la conciencia. Ya sabemos con que brillantez defendió J. M. Guyau esta tesis, y aunque quizás le faltó profundidad, hay otra reacción, la más sólida de las que se produjeron contra la moral kantiana, a la cual no puede hacerse el mismo reproche: la moral de F. Rauh. Hay que tener en cuenta que en este punto la moral de Kant se quedó a medio camino de la autonomía verdadera.

En definitiva, entre la responsabilidad interior que va unida a la autonomía de la conciencia y que resulta de las relaciones de cooperación, y la forma de responsabilidad ligada a la idea de sanción expiatoria, y, por consiguiente, a la presión de la heteronomía, no hay una filiación simple: un nuevo tipo de actitud moral sucede a una actitud superada y la continuidad, de hecho, no debe ocultar la diferencia de naturaleza.

En conclusión, y es aquí donde queríamos llegar, pues este resultado nos será indispensable más adelante, la presión social y la cooperación no dan resultados morales comparables. La presión social — entendemos por presión social toda relación social en la que intervenga un elemento de autoridad y que no resulte, como la cooperación, de un puro intercambio entre individuos iguales — produce en el individuo los mismos resultados que la presión adulta en relación con la mentalidad del niño. Además, en realidad los dos fenómenos constituyen uno solo y el adulto dominado por el respeto unilateral hacia los «Antiguos» y la tradición, se comporta igual que un niño. Incluso es posible mantener la teoría de que el realismo de las concepciones pri-

mitivas del crimen y la sanción es en ciertos aspectos una reacción infantil. Para el primitivo, el universo moral y el universo físico son una sola cosa: la regla es a un tiempo ley del universo y principio de conducta. Por esto el crimen amenaza el equilibrio del universo y debe ser místicamente anulado por una sanción adecuada. Pero esta idea de una ley a la vez física y moral está en el centro de la representación del mundo del niño, que, por efectos de la presión adulta, sólo puede concebir las leyes del mundo físico bajo las especies de una obediencia de las cosas a la regla. En cuanto a las ideas de sanción y de expiación, ¿cómo habrían alcanzado tal extensión en la sociedad adulta, si los hombres no hubieran sido niños y si el niño no sintiera, desde los principios de su desarrollo mental, respeto por las decisiones del adulto que le riñe y le castiga?

Por el contrario, bajo los efectos de la diferenciación social y de la cooperación, el individuo está cada vez menos dominado por el culto al pasado y por el conformismo obligatorio que le acompaña. Entonces se convierte realmente en adulto y los rasgos de mentalidad infantil que dominan la mentalidad conformista dan paso a los caracteres que surgen de la cooperación. La autonomía de la conciencia substituye a la heteronomía dando lugar a las transformaciones estudiadas por M. Fauconnet en el terrreno de la responsabilidad y las críticas dirigidas a la idea de sanción expiatoria: la responsabilidad interior de la conciencia que se reprocha haber faltado a un ideal, sucede a la responsabilidad surgida de las reacciones del grupo. Desde luego, esta responsabilidad interior es un fenómeno social: sin la cooperación de los individuos la conciencia ignoraría el bien moral y el sentimiento de culpabilidad. Pero es un fenómeno de orden distinto a los hechos de obligación a pesar de constituir la forma de equilibrio hacia la cual tiende toda la historia de la responsabilidad.

2. — LA DOCTRINA DE LA AUTORIDAD MORAL SEGÚN DURKHEIM: I. INTRODUCCIÓN

La doctrina moral de Durkheim, tan hermosa en su acento de perfecta sinceridad y tan positiva en su inspiración científica, plantea seguramente la más grave de las cuestiones que podemos hallar en nuestra interpretación de los hechos de psicología infantil. Allí donde nosotros vemos una lucha entre dos

morales y entre dos tipos de relaciones sociales, Durkheim afirma la unidad de todos los hechos morales y todos los hechos sociales. Ciertamente, Durkheim comprendió mejor que nadie las razones sociológicas profundas del conflicto entre la moral independiente y la moral transcendente, pero, mientras nosotros creemos que la primera se prepara a través de la solidaridad entre los niños y que la segunda procede de la presión del adulto sobre el niño, Durkheim considera que cualquier moral viene impuesta por el grupo al individuo y por el adulto al niño. Desde el punto de vista pedagógico, por consiguiente, mientras nosotros veríamos en la «escuela activa», la autogestión y la autonomía del niño, considerando que sólo el proceso de la educación conduce a la moral racional, Durkheim defiende una pedagogía que es un modelo de educación tradicionalista y se basa en métodos forzosamente autoritarios, a pesar de todos los paliativos que introduce, para llegar a una libertad interior de la conciencia.

Antes de hablar de la *Educación moral*, consagremos algunas reflexiones al problema general de la sociología moral de Durkheim. Efectivamente, las ideas de Durkheim sobre el niño sólo se comprenden en función de su sociología, y, como sus ideas sobre el niño están muy cerca de las del sentido común y la pedagogía corriente, es importante examinarlas de cerca si queremos mantener el fundamento de nuestras tesis.

En su libro sobre la *División del trabajo social*, que es sin duda la menos dogmática de sus obras y la más rica en posibilidades teóricas, Durkheim fue más prudente que en obras posteriores respecto a la unidad de los hechos sociales y, por consiguiente, la identidad de los hechos morales entre sí. Hay dos grandes tipos de sociedad: por un lado las sociedades conformistas, en que la solidaridad es segmentaria o mecánica; por el otro, las sociedades diferenciadas con división del trabajo social y cuya solidaridad es orgánica. Las primeras son exclusivas de la libertad interior y de la personalidad, las segundas marcan el desarrollo de la dignidad individual. Ahora bien, diferenciación social es un fenómeno reciente, apenas esbozado y que transtorna nuestras costumbres sociales y nuestras reglas morales. Al provocar la ruptura del conformismo tradicional, la diferenciación anula la influencia de los símbolos teológicos ligados al conformismo, y, como la moral depende, en las sociedades del primer tipo, de la religión y sus formas exteriores, nuestro primer deber es crearnos una moral. Nuestro equilibrio se ve amenazado: necesitamos un equivalente interior de la solidaridad ex-

terna propia al conformismo. Lo que perdemos en presión material de las instituciones tradicionales debemos ganarlo en moralidad interior, en preocupación personal por la solidaridad.

O sea que estos principios parecían indicar que la presión social se presentaba bajo dos aspectos diferentes, presión propiamente dicha en las sociedades conformistas y obligación interior en la cooperación. Por lo menos, parecía que los sentimientos morales debían presentarse bajo formas casi opuestas, según que estuvieran ligadas a la heteronomía de un conformismo obligatorio o a la autonomía propia de la personalidad en las sociedades diferenciadas y orgánicas. Pero, en el resto de sus obras, la tendencia de Durkheim consistió en reducir obligación y cooperación a una sola cosa y, sobre todo, en fundir en una única explicación sus análisis de los diferentes aspectos de la moralidad.

Por lo que respecta a la presión, la definición de Durkheim se flexibilizó hasta aplicarse a todos los fenómenos sociales. Atracción interior del individuo por los ideales humanos y universales, o coerción de la opinión y de la policía colectivas, todo es presión. La «exterioridad» del fenómeno social da lugar a las mismas generalizaciones. Los principios lógicos o morales son exteriores al individuo en el sentido de que la conciencia individual no es suficiente para elaborarlos. Pero los signos verbales, los símbolos místicos o los valores económicos también lo son, puesto que el individuo no puede alterarlos a su gusto. En definitiva, la sociedad es una, las diferencias entre la cooperación y el conformismo obligatorio son cuestión de grado más que de calidad.

Lo mismo ocurre con la moral. La moral nació de la religión a partir de las sanciones aplicadas a los actos obligatorios que procedían de la noción de lo sagrado. Al igual que lo sagrado es lo que inspira a la vez el temor respetuoso y un sentimiento de atracción, las nociones morales se presentan bajo dos aspectos irreductibles pero inseparables: la obligación y el deber, por una parte, el sentimiento del bien o del ideal deseable, por otra. Además, así como lo sagrado engendra prohibiciones rituales y prescripciones positivas, la moral prohibe y obliga sin dar explicaciones. El imperativo categórico es la emanación directa de la presión social: el objeto de la moral y el origen del respeto sólo puede ser la propia sociedad, por ser distinta a los individuos y superior a éstos.

Nosotros, dados los resultados de nuestra encuesta, no podemos más que estar de acuerdo con los sociólogos en el principio

de la doctrina de Durkheim, es decir, en la aplicación de la moral por la vida social y en la interpretación de las transformaciones de la moral en función de las variaciones de estructura de la sociedad. Hemos comprobado que los elementos puramente individuales de la moral podían reducirse bien al sentimiento de respeto experimentado por los pequeños hacia los mayores y que explica la génesis de la obligación de conciencia y del deber, o bien al sentimiento de simpatía experimentado por el niño hacia sus semejantes más próximos y que hace posible la cooperación. Las tendencias instintivas y las que están más o menos directamente relacionadas con éstas, constituyen siempre las condiciones necesarias pero no suficientes para la formación moral. Ésta supone la existencia de reglas que superan al individuo, y estas reglas sólo pueden elaborarse en contacto con los demás. Las nociones fundamentales de la moral infantil se dividen, por tanto, en nociones impuestas por el adulto y en nociones nacidas de la colaboración de los propios niños. En ambos casos, es decir, tanto si los juicios de la moral del niño son heterónomos como si son autónomos, aceptados bajo determinada presión o elaborados libremente, esta moral es social, y Durkheim tiene razón, indudablemente, en este punto.

Pero esto no es todo y el problema está en saber si la unidad de los hechos sociales postulada por Durkheim puede arrebatar a la moral lo que constituye su carácter más profundo y más específico: su autonomía normativa. El peligro de la explicación sociológica, y Durkheim fue el primero en darse cuenta, es el de comprometer la moral en la razón de estado, en las verdades de opinión o en conservadurismo colectivo, en definitiva, en todo lo que los mayores reformadores han combatido desde siempre en nombre de la conciencia. Pero no creemos que la solución que Durkheim da a esta cuestión pueda calmar nuestras dudas. Se nos perdonará que insistamos en un problema discutido tantas veces, pero, a pesar de las apariencias, es importante para la psicología del niño —la pedagogía de Durkheim puede probarlo— que debemos tener el valor de la trivialidad para suprimir cualquier posible equívoco.

La actitud de Durkheim en este punto esencial nos parece algo dudosa. En algunas de sus páginas, Durkheim parece conceder valor moral a las opiniones reinantes por el simple hecho de reinar: «La afinidad de la costumbre y de la práctica moral llega a ser tal que toda costumbre colectiva presenta casi inevitablemente algún carácter moral. Cuando una manera de actuar se ha hecho habitual en un grupo, todo lo que se aparte de ella

provoca un movimiento de reprobación muy cercano al que provocan las faltas morales propiamente dichas. Participan en cierto modo del respeto particular de que son objeto las prácticas morales. Si bien no todas las costumbres colectivas son morales, todas las prácticas morales son costumbres colectivas. Por consiguiente, si alguien es refractario a todo lo que es costumbre, corre el riesgo de ser también refractario a la moralidad» (*Educación moral,* p. 31). Pero en otros momentos — y los párrafos que citaremos a continuación parecen expresar mucho mejor que aquellos en que defiende el «hábito colectivo» el ideal de Durkheim — parece decir exactamente lo contrario: «Se objeta a esta concepción que somete el espíritu a la opinión moral reinante. No es así, pues la sociedad que debemos desear según la moral, no es la sociedad tal como se presenta, sino la sociedad tal como tiende realmente a ser. Por tanto, la conciencia que la sociedad tiene de sí misma, en y por la opinión, tiende a ser inadecuada a la realidad subyacente. Puede ser que la opinión esté llena de supervivencias, rezagada respecto al estado actual de la sociedad» (*Sociología y filosofía,* p. 54). Y sobre todo, después de una intervención de M. Parodi, Durkheim no dudó en declarar frente a la Sociedad francesa de Filosofía que su moral daba la razón a las grandes conciencias en contra de la opinión reinante, cuando se producía un conflicto; por ejemplo, estaremos de acuerdo en que la opinión pública ateniense condenaba a Sócrates, pero quien tenía razón era él y no la opinión, porque «Sócrates expresaba más fielmente que sus jueces la moral que convenía a la sociedad de su tiempo» (ibid., p. 93).

Es evidente que hay que elegir entre estas dos soluciones. Pero Durkheim no podía admitirlo, pues esta elección es decisiva tanto respecto al problema de la presión como respecto a la cooperación. O bien, efectivamente, la sociedad es una, y todos los procesos sociales, incluida la cooperación, son comparables a la presión, en cuyo caso el bien se referirá fatalmente a la opinión reinante y a la costumbre tradicional; o bien habrá que distinguir la sociedad de hecho de la sociedad ideal, es decir, la «opinión» y la sociedad como «tiende a ser realmente», pero entonces nos vemos llevados necesariamentee a distinguir, más de lo que Durkheim pretendía, presión de cooperación, de manera que podamos situar los valores morales por debajo de la razón de estado.

Efectivamente, preguntémonos cómo es posible distinguir la sociedad de hecho y la sociedad tal como tiene que ser. Bajo un régimen de conformismo obligatorio, es decir, de presión

social más o menos pura, tal distinción es inconcebible. Se dan al individuo un conjunto de creencias y prácticas y la moral consiste en conservarlas intactas. Evidentemente pueden producirse alteraciones involuntarias en el uso establecido y la distancia entre la nueva costumbre y la costumbre tradicional puede hacerse sensible. Pero el ideal está detrás y no delante de uno mismo. Efectivamente, lo que impone la obligación es un sistema organizado de reglas y de opiniones, sistema que puede tomarse o dejarse, pues toda discusión o interpretación personal es inconciliable con el conformismo. En sociedades diferenciadas como las nuestras, por el contrario, son imaginables nuevas relaciones entre los individuos, por otra parte encontramos todos sus gérmenes en las sociedades primitivas, en particular por lo que respecta al trabajo técnico. En el seno de los mil grupos entrecruzados que constituyen nuestra sociedad, los individuos se ponen menos de acuerdo sobre un conjunto de dogmas o de ritos que conservar que sobre un «método» o un conjunto de métodos que hay que aplicar. Uno afirma lo que los otros verifican, lo que uno hace es controlado por los demás. Lo esencial de las conductas experimentales (científicas, técnicas o morales), consiste de este modo no en una creencia común, sino en unas reglas de control mutuo. Cada cual es libre de invocar, pero sólo en la medida en que consigue hacerse comprender por los demás y comprenderles. Esta cooperación que, debemos reconocerlo, está muy lejos de dominar en todos los terrenos de la presión social a pesar de constituir el ideal de las sociedades democráticas, es la única que permite la distinción entre el hecho y el derecho. Quien dice «método» dice, efectivamente, que hay verdades provisionalmente establecidas, pero sobre todo que queda algo por encontrar y que el progreso está subordinado a la observación de ciertas normas. Los caracteres del ideal, de este modo quedan a salvo. Por el contrario, la presión social y la autoridad exterior, por su propia esencia, identifican el ideal y el hecho, considerando realizado el ideal.

Si Durkheim sólo quiso distinguir en grados estos dos procesos de obligación y cooperación, fue seguramente porque el segundo está relacionado con el primero por una serie insensible de términos intermediarios. Como demostró claramente en su primera obra la división del trabajo, el individualismo y la cooperación superan al conformismo obligatorio en la medida que la sociedad crece en volumen y densidad. Por tanto, podemos suponer que en todas las sociedades, el todo social ejerce una presión sobre los individuos, y esta presión toma la forma de la

solidaridad cooperativa en nuestras civilizaciones, mientras que en las sociedades primitivas se limita al conformismo obligatorio. Pero esta continuidad de hecho, que no negamos en absoluto, no excluye una oposición cualitativa de los resultados. Se puede imaginar que la cooperación constituye la forma ideal de equilibrio hacia la que tiende la sociedad cuando rompe con el conformismo obligatorio: en la medida que nos acercamos al límite, los caracteres de la vida social difieren cualitativamente de los caracteres primitivos, aunque el movimiento entre los dos es continuo.

Representémonos las cosas como psicológos, para ver mejor sus relaciones con las dos morales del niño. Durkheim, excepto en raras excepciones, piensa sólo en la sociedad constituida por los propios adultos. Leyéndole, vemos que todo el grupo, en tanto que síntesis total, presiona sobre todos los individuos independientemente de su edad. Imaginemos, pues, una sociedad cuyos miembros hayan sido siempre contemporáneos unos de otros y hayan vivido sin presión y sin la presión de las generaciones precedentes, ni la educación de las generaciones siguientes: por más siglos que concedamos a estos individuos y por más colectiva que imaginemos su psicología, podemos apostar mil contra uno a que nunca reproducirán la psicología a que nos han acostumbrado las sociedades llamadas «primitivas». Estos individuos descubrirían poco a poco un lenguaje, una lógica, una ciencia moral y una metafísica, pero, dejando aparte los ensayos, los errores y las desviaciones colectivas momentáneas, es difícil ver qué podría conducirles a admitir una presión social con resultados tan cristalizados como los de las sociedades de conformismo obligatorio.

Desde luego, nos parece evidente que los fenómenos sociales elementales serían radicalmente distintos de lo que son, si las sociedades estuvieran formadas por individuos de la misma edad, que ignoraran la presión de unas generaciones sobre otras. Sin el respeto unilateral del pequeño por el mayor, del niño hacia sus padres — respeto tanto más duradero en el curso de la vida individual cuanto más simple es la sociedad, como parece indicar el respeto por la edad de los ancianos en las sociedades inferiores— es difícil imaginar cómo se habrían constituido la moral y la lógica propias de la presión y del conformismo. En el aspecto moral, es muy probable que los hechos de obligación y prohibición rituales, de realismo moral y de responsabilidad objetiva, no existieran sin el respeto del niño hacia el adulto. Pero podemos ir más lejos y suponer que los rasgos principales

de la «mentalidad primitiva» se explican por una conjunción de la psicología del niño y los efectos de la presión ejercida por unas generaciones sobre otras: la mentalidad primitiva sería de este modo una refracción de la presión social a través de la mentalidad infantil.[2] Por el contrario, en nuestras civilizaciones basadas en la cooperación y diferenciación individual, la mentalidad egocéntrica del niño casi no interviene en los fenómenos sociales esenciales, sino en los que constituyen, como dice Durkheim, «supervivencias» o que denotan «retrasos respecto al estado actual de la sociedad». El desarrollo de las ciencias, de la industria, la división del trabajo económico, la moral racional, las ideas democráticas, aparecen, efectivamente, como otras tantas conquistas sin relación con la presión de unas generaciones sobre otras y surgidas directamente de una cooperación independiente de la edad.

En definitiva, desde el punto de vista de la psicología, podemos considerar que la presión social surge en parte de la presión ejercida por el adulto sobre el niño y que, por consiguiente, ejerce un efecto de «consolidación» sobre la mentalidad infantil (si es cierto, como hemos visto en nuestras encuestas, que la presión adulta no es suficiente para «socializar» realmente al niño, sino que acentúa su egocentrismo propio). La cooperación, por otra parte, se presenta como la relación social esencial que tiende a la eliminación de los fenómenos infantiles. Esto significa decir que la cooperación, al constituir la forma ideal de equilibrio hacia la cual tiende la presión en la medida en que la condensación social libera a las jóvenes generaciones, da resultados cualitativamente opuestos. Significa decir, finalmente, que si queremos distinguir como Durkheim la opinión y la razón, el régimen de las costumbres y el de las normas morales, es necesario destacar la diferencia que existe entre un proceso social como la presión que simplemente consagra lo que es, y un proceso social como la cooperación que impone esencialmente un método que permite la emancipación del derecho en relación con el hecho.

Ahora podemos analizar la sociología propiamente moral de Durkheim. Hay que distinguir dos secciones: la teoría del deber

2. Decimos esto, no para volver a la fase presociológica de la psicología, sino simplemente para destacar que, dentro de los marcos trazados por la sociología, es interesante restablecer el análisis psicológico: actualmente hay mucho más paralelismo que antagonismo entre los estudios sociológicos y las investigaciones psicológicas.

o de la obligación moral y la del bien o la autonomía de la conciencia. Por lo que respecta al deber, estamos totalmente de acuerdo con la tesis de Durkheim, por lo menos desde el punto de vista de la sociología estática. Nos parece indudable no sólo que el conjunto de los deberes, en una sociedad dada, está ligado a la estructura de esta sociedad, sino que además la misma forma del deber (el sentimiento de obligación) está relacionado con la presión ejercida por la sociedad sobre los individuos. Desde el punto de vista genético, por el contrario, podemos sostener que la presión de un adulto sobre un niño es suficiente para desencadenar en la conciencia de éste la aparición del sentimiento del deber independientemente de las presiones que sufre el adulto por parte de la sociedad entera. Pero no creamos que estos hechos son contradictorios con la doctrina de Durkheim, a pesar de lo que el propio Durkheim pudiera creer. Es inútil insistir ahora en esta cuestión, que volveremos a encontrar a propósito de la teoría de M. Bovet.

En cuanto a la teoría del bien moral, nos parece que presenta, por el contrario, dificultades debidas precisamente a lo que acabamos de ver respecto a las relaciones entre la presión y la cooperación. Durkheim opone justamente el bien al deber y declara que estos dos aspectos de la vida moral son tan distintos que son irreductibles. Pero, seguidamente, llega casi a asimilarlos puesto que le parecen inseparables: todo acto moral participa a la vez de la obligación del deber y de la deseabilidad que caracteriza el bien. Además, las dos nociones nos vienen dadas como si tuvieran el mismo origen: el bien y el deber derivan del sentimiento de lo «sagrado», lo «sagrado» es a la vez imperativo y deseable a un tiempo, exactamente igual que la sociedad de la que no es más que un reflejo.

Lo que nos parece discutible es este origen común. Desde luego, no hay sentimiento del deber sin deseabilidad, o sea, sin cierto sentimiento del bien. La razón es clara: el respeto unilateral, que es el origen de la conciencia del deber, consiste en una combinación *sui generis* de temor y amor, que implica, por consiguiente, un sentimiento de deseabilidad. Pero la reciprocidad no es auténtica: hay buenas acciones sin elemento de obligación.[3] Además, como observa el propio Durkheim, hay individuos en los que el bien domina sobre el deber y a la inversa.

3. Según DURKHEIM (*Sociologie et philosophie*, p. 65), no hay actos morales «puramente deseables, pues siempre exigen un esfuerzo». Pero quien dice esfuerzo no dice al mismo tiempo obligación.

Es cierto que Durkheim explica estas diferencias individuales de manera que puedan conciliarse con su tesis: «Cada individuo... expresa la moral común a su modo; cada individuo la comprende, la ve desde un ángulo distinto; quizás ninguna conciencia está adecuada a la moral de su tiempo» (*Sociol. et Phil.*, p. 56). Por consiguiente, habría una «moral común» dentro de la sociedad, y los diferentes individuos la considerarían desde su punto de vista particular. De este modo se puede comprender que el bien y el deber sean indisociables en realidad, pero que cada individuo pueda insistir más en uno o en otro hasta el punto de hacer desaparecer estos dos aspectos de la vida moral irreductible el uno al otro.

Pero se trata de examinar de cerca estas relaciones entre la «moral común» y los individuos, pues esto somete a discusión toda la función de la sociedad en la génesis de las ideas morales. Cuando varios viajeros escalan una misma montaña o recorren un mismo país, podemos decir que sus puntos de vista individuales son siempre inadecuados, porque no ven todo lo que hay que ver o no lo ven simultáneamente. Si la «moral común» constituye un objeto exterior a los individuos, es evidente que las conciencias particulares serán siempre inadecuadas y que sus puntos de vista respectivos sólo podrán conciliarse en lo absoluto de este realismo. Pero hay otra solución posible que Durkheim no parece haber considerado: es que la «moral común» consiste, no en una «cosa» dada exteriormente a los individuos, sino en un conjunto de relaciones entre individuos. Por tanto, la moral común quedaría definida por el sistema de leyes de perspectivas que hicieran posible el paso de un punto de vista al otro y que permitieran el establecimiento de un mapa o una representación objetiva de la montaña o el país. En tal caso, cada perspectiva individual puede ser distinta a las demás, aun siendo adecuada y no comprometiendo la coherencia del conjunto. Es cierto que este conjunto es muy complejo y que quizás las conciencias individuales no están adecuadas al primer sentido del término. Pero lo esencial es que el segundo sentido tenga su parte de verdad, y creemos que realmente es así. Efectivamente, si el deber constituye un conjunto de consignas más o menos idénticas para cada uno, el bien, por el contrario, comporta cierto margen de elaboración personal y de autonomía. Es decir, que lejos de resultar de la presión, se explica sólo por la cooperación.

De este modo nos vemos llevados a examinar la argumentación de que se sirve Durkheim para definir el objeto del bien

moral y que resulta curiosa. Este objeto no podría ser lo individual en sí mismo, ya que el egoísmo queda reprobado por todas las morales. Por tanto, «si cada individuo tomado separadamente es incapaz de dar un valor moral a la conducta, es decir, si no tiene por sí mismo un valor moral, tampoco podría tenerlo una suma numérica de individuos» (*Sociol. et Phil.*, página 73). Por tanto, «ahora que hemos eliminado a todo sujeto individual, no nos queda otro objetivo posible para la actividad moral que el sujeto *sui generis* formado por una pluralidad de sujetos individuales asociados de manera que formen un grupo; sólo queda el sujeto colectivo» (p. 74). Por lo tanto, «la sociedad debe ser considerada como una personalidad cualitativamente diferente de las personalidades individuales que la componen» (íbid., p. 54), y el altruismo se legitima en tanto que la persona de los demás encarna a la sociedad; pues «si la sociedad es otra cosa que el individuo, si no se da entera en cada uno de nosotros, sin embargo no hay nadie de entre nosotros en quien no podamos encontrar un reflejo» (*Educación moral*, p. 93).

Observemos ante todo que esta explicación del altruismo permitiría justificar el egoísmo. Pues yo soy igual que cualquier otro el reflejo de la sociedad, es este reflejo interior que me parece incluso mucho más directo que lo reflejado a través de la persona del otro. Los párrafos de Durkheim no dan esta interpretación y no pueden tener más que un sentido: lo que nos gusta de los demás, es menos el amigo que la amistad. Inhumana si el hecho moral es exterior al individuo y se impone a éste desde fuera, esta fórmula es singularmente profunda si el bien constituye la ley de perspectiva y la regla de reciprocidad que quieren hacer efectiva la comprensión mutua: entonces, lo que buscamos en los demás, es este por qué el individuo es susceptible de salir de sí mismo situándose en su íntima originalidad.

En definitiva, el bien no resulta, como el deber, de una presión ejercida por la sociedad sobre el individuo. La aspiración al bien es de naturaleza distinta a la obediencia a una regla imperativa. El respeto mutuo, que constituye el bien, no da lugar al mismo conformismo que el respeto unilateral que caracteriza el deber. Desde luego, en nuestras sociedades, la diferencia entre las dos morales se ha difuminado, pues el contenido del deber puede identificarse cada vez más con el mismo bien. Por esto, la moral kantiana, que en su forma sigue siendo una moral del deber, es, en su contenido, una moral de

la voluntad autónoma y define el bien a través de una universalidad que reposa sobre la reciprocidad (aunque la mentalidad personal de Kant deja entrever numerosas huellas de heteronomía y legalismo. Pero, en las sociedades inferiores, la oposición entre el conjunto de las prescripciones legales o los tabús impuestos por la moral del deber y las reglas de justicia y reciprocidad que se desarrollan entre individuos sin estar siempre codificadas, es casi completa. Sólo en las sociedades diferenciadas en que las obligaciones rituales disminuyen con el conformismo, la moral del bien domina a la del deber y se transmite de generación en generación hasta constituir el contenido de los deberes en sí mismos.

En conclusión, la dificultad fundamental del durkheimismo es, a nuestro entender, la asimilación ilegítima de la obligación y la cooperación. En el aspecto moral, esta asimilación da lugar a una identificación demasiado pronunciada entre el bien y el deber y, lo que es más grave, a una sumisión de la moral al conformismo social. Sólo en y a través de la cooperación puede haber autonomía moral total. En este sentido, la moral sigue siendo una cosa social, pero la sociedad no puede ser concebida como un todo, ni siquiera como un sistema de valores totalmente realizados: la moral del bien se elabora progresivamente y constituye, en relación con la sociedad, una forma ideal de equilibrio que domina los falsos equilibrios reales e inestables surgidos de la obligación.

3. — LA DOCTRINA DE LA AUTORIDAD SEGÚN DURKHEIM: II. LA EDUCACIÓN MORAL

Vayamos ahora a lo que para nosotros es esencial, es decir, a las ideas de Durkheim sobre la psicología del niño en sus relaciones con la sociología. El curso dado por Durkheim sobre la *Educación moral* constituye, efectivamente, el más vigoroso esfuerzo por justificar las concepciones psicológicas sobre las que reposa la pedagogía tradicional que jamás ha hecho una fuerza positiva. Mientras casi todos los psicólogos de la infancia — los Stanley Hall, los Dewey, los Claparède — han denunciado las ilusiones de la escuela, colocándose, es cierto, más en el punto de vista del niño que en el de la sociedad, Durkheim, que parte de la sociedad para llegar al niño, se mantiene en una postura muy conservadora. Por consiguiente, es importante

examinar, desde el punto de vista de los hechos de la moral infantil, si su argumentación es legítima.

Tomemos otra vez la discusión desde el principio, no sólo porque la obra de Durkheim forma un todo admirablemente coherente, sino también porque renueva desde muchos puntos de vista sus escritos anteriores.

Según Durkheim hay tres elementos de moralidad: el espíritu de disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad. *El espíritu de disciplina* es esencial, ya que la moral consiste en un cuerpo de reglas sancionadas por la sociedad: «Regularizar la conducta es una función esencial de la moral» (p. 30). Pero en la idea de regla hay algo más que noción de regularidad: hay *autoridad*. «Por autoridad hay que entender el ascendiente que ejerce sobre todos nosotros una fuerza moral que reconocemos como superior a nosotros» (página 33). La moral es, pues, un sistema de órdenes y la conciencia individual no es otra cosa que el producto de la interiorización de estos imperativos colectivos. Es cierto que la disciplina, lejos de oponerse al desarrollo del individuo, permite la eclosión de las personalidades (p. 52).

La *adhesión a los grupos sociales* no es menos importante. Puesto que los individuos no tienen por sí mismos un valor moral, sólo el grupo constituye un fin legítimo. Pero, una vez más, lejos de poner trabas a la expansión de los individuos, esta finalidad enriquece la personalidad: todos somos seres sociales y no hay antagonismo real entre el individuo y la sociedad (p. 80). Además, lo «que demuestra que la moral es obra de la sociedad, es el hecho de que varíe como las sociedades» (p. 98). Es cierto que, bajo las variaciones de la moral hay algo permanente, pero es porque la sociedad, al evolucionar, conserva ciertos rasgos constantes: «Una sociedad permanece idéntica a sí misma, en cierto modo, por el resto de su existencia. Bajo los cambios por los que pasa se conserva un fondo constitucional que es siempre el mismo. El sistema moral que practica presenta, pues, el mismo grado de identidad y constancia» (p. 121). Finalmente, hay que observar que el espíritu de disciplina y la adhesión a los grupos no constituyen, en última instancia, más que un único fenómeno. Ningún individuo tiene, por sí mismo, autoridad o prestigio: «Sólo la sociedad está por encima de los individuos. Por tanto, toda la autoridad emana de ella. Ella es la que comunica, a unas u otras cualidades humanas, este carácter *sui generis,* este pres-

tigio que eleva por encima de sí mismo a los individuos que lo poseen» (p. 103).

Esta unión de la disciplina y la adhesión a los grupos explica a un tiempo la identidad profunda del deber y del bien. «El deber, es la moral en tanto que ordena; es la moral concebida como una autoridad a la que debemos obedecer, porque es una autoridad y sólo por esta razón. El bien es la moral concebida como una cosa buena, que atrae a la voluntad, que provoca las espontaneidades del deseo. Por tanto, es fácil ver que el deber es la sociedad en tanto que nos impone unas reglas, asigna unos límites a nuestra naturaleza; mientras que el bien es la sociedad, pero en tanto que ésta es una realidad más rica que la nuestra, es a la cual no podemos adherirnos sin que resulte un enriquecimiento para nuestro ser» (p. 110). Estos dos elementos de la moral no son «sino dos aspectos diferentes de una misma realidad» (p. 112), y si bien es cierto que nuestras sociedades insisten más en el bien que en el deber y se pierde el sentido de la disciplina colectiva (p. 116), reconstruir la unidad de nuestra conciencia reconciliando el bien y el mal es una tarea urgente de la educación.

El tercer elemento de la moralidad es la *autonomía de la voluntad*. Es contrario a la moral racional imponer algo a la conciencia. «Es una regla, no sólo de lógica sino también de moral, que nuestra razón no debe aceptar como verdadero más que lo que ha reconocido espontáneamente como tal» (p. 123). Pero la solución kantiana, que explica la autonomía a través de la voluntad razonada, hace de la obligación «un carácter en cierto modo accidental de la ley moral» (p. 125). Por el contrario es interesante justificar la autonomía sin faltar al principio de obligación y autoridad. «Kant demostró mejor que nadie que había algo de religioso en el sentimiento que la ley moral inspira incluso a la razón más alta; pero no podemos tener sentimientos religiosos si no es hacia un ser, real o ideal, que se nos presenta como superior a la facultad que le concibe. Es porque en realidad la obligación es un elemento esencial del precepto moral» (p. 126). Esta conciliación de la autonomía y la autoridad social, según Durkheim, puede encontrarse en una comparación con las ciencias naturales. Respecto a la naturaleza sólo somos libres si aprendemos a conocer sus leyes y si las utilizamos sin intentar infringirlas. O sea que, «en el orden moral, hay un lugar para la misma autonomía y no hay sitio para ninguna otra. Como la moral expresa la naturaleza de la sociedad, y no la conocemos mejor que a la naturaleza física,

ni más directamente, la razón del individuo no puede ser legisladora del mundo moral más que del mundo material... Pero el individuo puede apoderarse de este orden que no ha creado en tanto que individuo, que no ha querido deliberadamente» (página 133). En definitiva, la autonomía consiste en comprender el porqué de las leyes que la sociedad nos impone y que no somos libres de no aceptar.

Una vez terminado este análisis, Durkheim se pregunta cómo constituir en el niño los elementos de la moralidad. La actitud pedagógica de Durkheim a este respecto es, en principio, muy flexible, más flexible, por lo menos, de lo que permitía suponer la doctrina sociológica. Por una parte, el niño por sí mismo no está en posesión de los elementos de la moralidad, y es necesario «informar a su naturaleza». Pero, por otra parte, «la acción educadora... no se ejerce sobre una tabla rasa. El niño tiene una naturaleza propia, y como lo que hay que hacer es informar a esta naturaleza, para actuar sobre ella con conocimiento de causa, ante todo hay que intentar conocerla» (página 147). Estas premisas tan juiciosas y tan conformes con el movimiento pedagógico contemporáneo, son las que nos han llevado a someter las ideas de Durkheim a un examen crítico atento.

Desgraciadamente, bajo la influencia de una «prenoción» cuya presencia resulta difícil de explicar en un sociólogo, y sobre todo en un sociólogo tan metódico, Durkheim parte de la base que los niños no conocen otra sociedad aparte de la sociedad adulta o las sociedades creadas por los adultos (la escuela), de modo que descuida totalmente la existencia de las sociedades espontáneas de niños y de los hechos relativos al respeto mutuo. A partir de aquel momento, por más flexible que sea en un principio, la pedagogía de Durkheim, carente de una información suficiente en sociología infantil, da lugar a una simple defensa del método de autoridad.

Primera cuestión: ¿cómo constituir en el niño el espíritu de disciplina? Hay que observar, de entrada, «que los estados mentales que la educación debe despertar en el niño existen en él sólo en forma de virtualidades muy generales, muy alejadas de la forma definida que deberán tomar». Esta proposición se verifica «especialmente respecto al espíritu de disciplina. Podemos decir, efectivamente, que ninguno de los elementos de que se compone existe totalmente constituido en la conciencia del niño» (p. 148). Uno de estos elementos es «el gusto por la existencia regular». El niño es fantasía y movilidad. «Lo que do-

mina, en la curiosidad infantil, es... su inestabilidad, su fugacidad» (p. 149). Por otra parte, el espíritu de disciplina es moderación y dominio de sí mismo. Pero para el niño no existen límites en el deseo, no existen frenos para las emociones y las tendencias instintivas. Es cierto que, a pesar de estas disposiciones, hay por lo menos «dos caracteres constitutivos de la naturaleza infantil que lo abren a nuestra influencia; son: 1.° El tradicionalismo infantil; 2.° La receptividad del niño a la sugestibilidad, sobre todo a la sugestibilidad imperativa» (página 153). Aquí Durkheim observa muy acertadamente que, a pesar de su movilidad, el niño es «un verdadero rutinario» (página 153). El ritual de las comidas, del acostarse, etc., demuestran la marca de las costumbres sobre su naturaleza. «De este modo, el niño, al tiempo que un inestable es un verdadero misoneísta» (p. 154). Al igual que el primitivo, el niño es tradicionalista (p. 155). Por otra parte, todo el mundo ha podido observar su sugestibilidad y el enorme ascendiente que los ejemplos ambientes ejercen sobre su naturaleza.

Estos caracteres de la psicología del niño hacen vanas todas las «discusiones tantas veces renovadas, sobre la cuestión de saber si el niño nace moral o inmoral, o si posee, por lo menos, elementos positivos de moralidad o inmoralidad. El problema, así planteado, no comporta una solución definida. Actuar moralmente es conformarse a las reglas de la moral. Pero, las reglas de la moral son exteriores a la conciencia del niño; se elaboran fuera de él; entra en contacto con ellas en un momento determinado de su existencia» (p. 167). Este momento decisivo de la constitución del espíritu de disciplina, es la vida escolar. En la familia, las tendencias altruistas, los sentimientos de solidaridad predominan sobre el deber. En la escuela, por el contrario, son necesarias unas reglas. Estas reglas deben ser cultivadas por sí mismas: constituyen «un instrumento, difícilmente sustituible, de educación moral» (p. 171). Por tanto, es el maestro quien debe imponerlas: «Puesto que la regla se revela al niño a través del maestro, todo depende de éste. La regla no puede tener otra autoridad que la que él le da, es decir, la autoridad cuya idea sugiere a los niños» (p. 176). El maestro laico debe ser una especie de predicador de la sociedad: «Igual que el sacerdote es intérprete de Dios, él es el intérprete de las grandes ideas morales de su tiempo y su país» (p. 177). Pero, por otro lado, la autoridad del maestro debe borrarse frente a la de la regla, «pues la regla deja de ser ella misma si no es

impersonal, y si no se representa así a las mentes que la captan» (página 178).

O sea que Durkheim se opone a la educación basada en el interés individual y la libre iniciativa preconizada por la «escuela activa» en todas sus formas: «En la vida no todo es juego; por tanto, es necesario que el niño se prepare para el esfuerzo, para el sufrimiento, y, por consiguiente, sería desastroso dejarle creer que todo puede hacerse jugando» (p. 183). Por lo tanto, son necesarios, no sólo una disciplina firme, sino también castigos escolares que sancionen esta disciplina.

Pero es muy importante precisar el significado de estos castigos. Para unos la pena es un preventivo. Pero ya se ha demostrado lo superficial que resulta esta justificación que da al niño o al delincuente un sentido de la previsión de que es incapaz su impulsividad. Para otros, la pena es una expiación. Aun rechazando la doctrina del sufrimiento expiatorio en su forma materialista, Durkheim considera que «hay algo que conservar de esta teoría. Lo que hay que conservar es el principio según el cual la pena borra, o por lo menos repara en lo posible la falta. Pero esta virtud reparadora no proviene de que implica un sufrimiento, pues un sufrimiento es un mal y, evidentemente, es absurdo que un mal pueda compensar un mal y anularlo» (p. 188). Si el sufrimiento borra la falta es porque «la función esencial de la pena» es «asegurar a las conciencias que la violación de la regla ha podido o ha debido necesariamente turbar su fe, incluso aunque no se hayan dado cuenta, demostrarles que ésta tiene siempre la misma razón de ser y, para hablar más especialmente de la escuela, que el que la impone a los niños la siente siempre» (p. 191).

O sea que el castigo borra la falta en la medida en que el sufrimiento infligido demuestra al niño que el maestro ha tomado esta falta en serio. La esencia del castigo es que simboliza la censura: «El castigo no es más que un signo material que traduce un estado interior: es una anotación, un lenguaje a través del cual, o bien la conciencia pública de la sociedad o bien la conciencia del maestro en la escuela, expresan el sentimiento que les inspira el acto reprobado» (p. 201).

En cuanto a la teoría spenceriana de la sanción natural, descansa sobre la ilusión de que la educación emana de la naturaleza, mientras que es una obra social. Desde luego, el castigo debe ser concebido como una consecuencia natural de la falta, pero esta consecuencia no resulta materialmente de los actos culpables en sí mismos: la sanción resulta de la falta en la me-

dida en que ésta desencadena el movimiento de reprobación simbolizado por aquélla. «La verdadera sanción, como la verdadera consecuencia natural, es la censura.» (p. 205).

En este sentido debemos observar que, por más coercitiva que sea esta pedagogía, Durkheim se alza con vigor contra los castigos corporales en nombre de una psicología muy acertada. El castigo corporal, desconocido en la mayoría de las sociedades inferiores, se desarrolla con la escuela y a partir de ésta actúa sobre la familia. ¿Cómo pudo nacer en la escuela? Se trata de «un caso particular de una ley que podría enunciarse así: cada vez que dos poblaciones, dos grupos de individuos, pero de cultura desigual, se encuentran frecuentemente en contacto, se desarrollan ciertos sentimientos que inclinan al grupo (p. 219). El maestro, frente al alumno, se ve llevado a la violencia e incluso a la megalomanía: como la escuela «tiene, naturalmente, una forma monárquica, degenera fácilmente en despotismo» (p. 224).

Estas consideraciones sobre la disciplina se aplican también al segundo elemento de la moralidad. ¿Cómo constituir en el niño una adhesión normal a los grupos sociales que le rodean? La fuente psicológica de esta parte de nuestra vida moral hay que buscarla en nuestra facultad de simpatía y las tendencias altruistas desinteresadas. Pero el niño no es ni puramente altruista ni puramente egoísta, sino ambas cosas, pero en menor grado que nosotros» (p. 260). Por tanto, basta con extender progresivamente su círculo social para educarlo. Antes de la escuela, conoce la familia y las sociedades de amigos, en las que la consanguinidad y la camaradería refuerzan el altruismo. Para prepararle para la sociedad política, que no presenta estos caracteres, la escuela queda designada intermediaria. La enseñanza cívica y la enseñanza de la historia son suficientes para iniciar al niño en los valores propios de la sociedad adulta.

Esta es, en líneas generales, la pedagogía moral de Durkheim. Sería muy difícil discutir, sin el mayor respeto hacia la memoria de su autor, una obra tan sincera y de tan elevada inspiración como la que acabamos de resumir. Pero la gravedad de las cuestiones en juego es tal que no se puede dudar en examinar con toda libertad el detalle de estas tesis de Durkheim. Es el mejor homenaje que se puede rendir a su poderoso espíritu positivo, olvidando por un instante su gran autoridad.

La elaboración doctrinal que apoya la pedagogía durkheimiana es tan contraria no sólo a lo que parece haber adquirido hoy la psicología del niño sino también a lo que parece haber establecido la pedagogía nueva (y esto es más grave, puesto que las

experiencias pedagógicas serán siempre más decisivas que las experiencias de laboratorio) que nos parece imposible aceptar sin más sus conclusiones. Junto a un método y unos principios sigularmente vigorosos y fecundos, la sociología de Durkheim implica una dificultad fundamental. Es la que hemos intentado poner de relieve hace un momento y cuyos efectos sobre la psicología del niño vamos a estudiar en seguida: no contento con demostrar que la psicología humana se explica en su esencia a través de la vida social, Durkheim quiso hacer de la sociedad un todo, un «ser», y este realismo, como todos los realismos, ha provocado la aparición de unas antinomias sólo evitables con un relativismo metódico. Si no hay individuos aislados no puede haber sociedades en tanto que seres. Sólo hay relaciones que deben ser estudiadas paralelamente de dentro hacia fuera (sin conflicto posible entre la psicología y la sociología) y cuyas combinaciones inacabadas no pueden identificarse con substancias permanentes. Por lo tanto, es imposible subsumir bajo un único concepto las diversas acciones que la vida social ejerce sobre el desarrollo individual. Por consiguiente, discutiremos, una vez más, la identificación legítima de la obligación y la cooperación, pues esta identificación vicia toda la pedagogía de Durkheim como vició su moral. Examinemos desde este punto de vista los tres elementos que Durkheim reconoce a la moralidad.

El espíritu de disciplina constituye el punto de partida de toda vida moral. No sólo es necesaria cierta regularidad en la conducta, sino que se necesitan también unas reglas y unas reglas revestidas de autoridad suficiente. Nadie puede poner en duda seriamente que la personalidad se desarrolla en estas condiciones. Cuando Durkheim no ve en el individuo, como tal, más que costumbres, y costumbres rutinarias, debemos igualmente darle la razón. Por lo tanto, las reglas propiamente dichas se elaboran a través de la vida social y nuestras encuestas confirman totalmente este punto de vista: todas las reglas seguidas por los niños en todos los terrenos son debidas a las relaciones sociales.

Sin embargo, y aquí radica el problema de la educación, y también el problema de la moral y la lógica, ¿existe un solo tipo de autoridad y un solo tipo de reglas? Durkheim resuelve la cuestión sin casi discutirla y, sin dudar, al parecer de que, junto a las relaciones sociales entre niño y adultos, existen relaciones sociales propias de los grupos infantiles. Los textos en que Durkheim comete la más desastrosa petición de principios son, desde luego, los más dogmáticos de toda su obra: toda autoridad deriva de «la» sociedad (p. 103), el maestro de escuela es

el sacerdote que sirve de intermediario entre la sociedad y el niño (p. 177); por lo tanto, todo depende del maestro (p. 176), y la regla es una especie de revelación (p. 176) que el adulto dispensa al niño.

Pero, si la observación psicológica da algún resultado evidente, éste es precisamente que, lejos de limitarse a las reglas impuestas por los padres y los maestros (incluso algunas veces son las reglas que sigue menos bien), el niño se ciñe a toda clase de reglas, en todos los terrenos y especialmente en el juego. Estas reglas no son menos sociales, pero descansan en otros tipos de autoridad. Los pedagogos se han preguntado precisamente si estas reglas propias a las sociedades de niños no podían ser utilizadas en la clase y estas pruebas que, es cierto, eran poco numerosas o poco conocidas en 1902-3 y en 1906-7 (fechas de las clases de Durkheim), dieron lugar a una pedagogía moral de *self-government* totalmente opuesta a la pedagogía durkheimiana.[4] Esto plantea un problema esencial en psicología: ¿estas distintas variedades de regla obedecen a las mismas leyes psicosociológicas o no? En este volumen hemos intentado responder a esta cuestión y de manera precisamente negativa.

Efectivamente, a nuestro entender, existen por lo menos dos tipos extremos de reglas y de autoridad: la regla debida al respeto unilateral y la regla debida al respeto mutuo. Durkheim nos dice que el individuo, como tal, no tiene autoridad. Pero aunque esta afirmación tenga una base (cosa que discutiremos al tratar la teoría de M. Bovet), también hay que tener en cuenta que el compañero de juego, o el mayor, etc., constituyen, igual que el maestro de escuela o los padres, reflejos, no de «la» sociedad, sino de tal o cual sociedad que el niño concibe, y que el respeto experimentado hacia un compañero de juego honrado, en un juego de las canicas, es distinto al que provoca un adulto. Estos dos tipos de reglas dan lugar a resultados opuestos. La regla de obligación, que va unida al respeto unilateral, se considera como sagrada y produce en el espíritu del niño sentimientos análogos a los que caracterizan el conformismo obligatorio de las sociedades inferiores. Pero sigue siendo exterior a la conciencia del adulto y no da lugar, en la medida que el adulto desearía, a una obediencia efectiva. La regla debida al acuerdo mutuo y a la cooperación, por el contrario, tiene sus raíces en el mismo interior de la conciencia del niño y da lugar

4. Véase en particular el libro de Ad. FERRIÈRE: *L'autonomie des écoliers,* col. «Actual. Péd.» Neuchâtel et Paris.

a una puesta en práctica efectiva en la medida que forma cuerpo con la autoridad autónoma.

Si esta distinción tiene una base, podemos, en nombre de la propia sociología, plantearnos la cuestión siguiente. Nuestras sociedades civilizadas contemporáneas, es decir, precisamente aquellas a las que queremos adaptar al niño, tienden cada vez más a substituir la regla de cooperación por la regla de obligación. La democracia, por esencia, considera a la ley como un producto de la voluntad colectiva y no como la emanación de una voluntad transcendente o de una voluntad de derecho divino. Por tanto, el deseo de substituir el respeto unilateral de la autoridad por el respeto mutuo de las voluntades autónomas es esencial a la democracia. Así, pues, el problema estriba en saber qué preparará mejor al niño para su futura tarea de ciudadano. ¿La costumbre de la disciplina exterior adquirida bajo la influencia del respeto unilateral y la presión adulta, o la costumbre de la disciplina interior, del respeto mutuo y del *self-government*? Desde luego, es posible que sólo los que hayan pasado por la disciplina exterior, impuesta por un maestro, sean capaces más adelante de una disciplina interior. Pero hay que comprobar esta opinión corriente y la prueba no es fácil de administrar, pues viendo el número de individuos que rechazan toda disciplina una vez escapan a la escuela y a la familia, o que no son capaces más que de disciplina exterior o moral legalista por el resto de su vida, también podría ser que la élite de los adolescentes adoptara tarde o temprano una vida disciplinada a pesar de la autoridad adulta o a pesar de ciertas autoridades adultas.

Por nuestra parte, nos parece que las experiencias realizadas para introducir la democracia en la escuela son muy importantes. Es increíble, como dijo Foerster, que en un tiempo en que las ideas democráticas penetran en cualquier lugar hayan sido tan poco utilizadas como instrumentos pedagógicos.[5] Cuando constatamos la resistencia sistemática de los escolares al método autoritario y el admirable ingenio empleado por los niños de todos los países para escapar a la presión disciplinaria, no podemos dejar de considerar que un sistema que desperdicia tantas energías en lugar de emplearlas en la cooperación, es negativo.

Estudiemos, por ejemplo, la evolución de un pedagogo de raza como Sanderson, y veremos cómo, partidario en principio

5. F. W. FOERSTER, *L'école et le caractère,* trad. BOVET.

de la autoridad estricta e incluso de los castigos corporales, este director de escuela llegó a introducir la democracia y el sistema de colaboración en su internado.[6] Por tanto, no estamos de acuerdo con Dukheim en que el maestro deba imponer ni «revelar» al niño la regla. Hay que guardarse de hacer del maestro de escuela un «sacerdote»: es un colaborador mayor y, si tiene madera suficiente, un simple compañero para los niños. Sólo así surgirá la verdadera disciplina, consentida y deseada por los propios niños. Todos los pedagogos que han hecho realmente la experiencia han visto que de este modo las cosas marchaban bien. El sentido de la ley común de que hace gala el niño a partir de los 9 a 12 años, como hemos visto al tratar de las reglas del juego, demuestra claramente que el niño cuando no está, como en la escuela, condenado a la guerra contra la autoridad, es capaz de disciplina y de vida democrática.

Es cierto que el problema de la disciplina es solidario de toda la cuestión de la educación funcional. Una disciplina autónoma e interior en una clase de escuela sólo se concibe en la medida que el trabajo comporta la parte más amplia de iniciativa y de actividad espontánea por parte del niño. Según Dewey, el interés es la participación del yo en el trabajo realizado y, por tanto, es evidente que el interés es necesario para la elaboración de la disciplina propia al sistema de la autonomía. Sólo la «escuela activa», es decir, aquella en la que no se hace trabajar al niño por medio de una presión exterior, sino que el niño trabaja por sí mismo (desde el punto de vista psicológico, el trabajo es totalmente distinto en estos dos casos) realiza en clase la cooperación y la democracia.

Pero es precisamente este principio de la escuela activa lo que Durkheim somete a discusión en su refutación de Montaigne y Tolstoi, en nombre precisamente de la objeción clásica: la vida no es un juego, y no es jugando que el niño podrá aprender el esfuerzo.

Pero en nuestros días no está permitido repetir sin más este argumento, tratándose de una cuestión tan importante. Hay que tener en cuenta las numerosas realizaciones de la escuela activa en tantos países de Europa y de América. Todos los que practican o han practicado la experiencia en buenas condiciones observan —y es suficiente seguir a un niño cualquiera fuera de clase para hacer las mismas constataciones— que, en los

6. Véase WELLS, *Un grand éducateur moderne: Sanderson*, trad. M. BUTTS, Paris, Alcan, 2ª ed.

trabajos que le interesan, el niño es capaz de un esfuerzo que alcanza el límite de sus fuerzas físicas. Por tanto, el problema se plantea en los mismos términos de hace un momento, pero bajo esta forma general: el hombre que, en la vida, será capaz de mayor energía en las circunstancias en que la vida no es precisamente un juego, ¿será el que haya practicado mejor como niño este esfuerzo voluntario y espontáneo o el que habrá trabajado siempre respondiendo a las órdenes de alguien?

En este sentido, tenemos recuerdos de escuela muy precisos. En nuestra clase — una pequeña clase de una pequeña ciudad suiza — había, como en todas las clases, algunos perezosos declarados, algunos alumnos concienzudos y algunos moderados que en su casa cultivaban especialidades «interesantes» — química, historia de la aviación, zoología, hebreo, todo lo que querían excepto lo que estaba en el programa del curso —. Entre los concienzudos que no tomaban por un juego la vida escolar, algunos se han convertido en funcionarios, pequeños profesores, etc., y hoy en día no pueden pasar por modelos de energía activa. Los perezosos hicieron igual, e incluso algunos han desaparecido de la circulación. En cuanto a los moderados, después de recibir durante toda su vida escolar exhortaciones y buenos consejos («Si el tiempo que dedicáis a vuestras ocupaciones personales lo emplearais en hacer los deberes, seríais unos alumnos excelentes...»), terminaron por consagrarse totalmente a estas ocupaciones personales y sienten no haber podido generalizar el método a muchas ramas que siguen ignorando. Permítasenos añadir que, entre nuestros maestros, hubo algunos que no sólo supieron comprender este estado de ánimo, sino que, además, lo alentaron y lo utilizaron y que, como compañeros mayores, nos enriquecieron realmente porque adivinaban y no imponían nada.

En definitiva, el esfuerzo, como todas las conductas, supone una maduración, y las formas primitivas del esfuerzo pueden ser indispensables para el desarrollo normal, aunque muy distintas de las formas evolucionadas, que son las únicas sancionadas por nuestra moral adulta.[7] Por lo tanto, dejar que el niño adquiera por sí mismo el hábito del trabajo y la disciplina interior no es perder el tiempo. En el terreno moral, igual que en el terreno intelectual, sólo se posee realmente lo que uno ha conquistado por sí mismo. O sea, que para que el niño conquiste la necesidad

7. CLAPARÈDE (*Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, 7ª ed., p. 486-509) escribió sobre este punto páginas decisivas.

del trabajo y el hábito del esfuerzo hay que tener en cuenta sus intereses y las leyes de su actividad y no imponerle de entrada unas formas de educación demasiado semejantes a las nuestras. Por otra parte, ¿acaso realizamos en la vida un esfuerzo semejante al que exigimos del niño? Los trabajos desagradables que nos impone la existencia cotidiana o los deberes penosos que provocan las circunstancias excepcionales sólo desencadenan nuestro esfuerzo si los aceptamos y los comprendemos realmente. Por lo tanto, de esto a la obediencia tantas veces desprovista de significado a través de la cual pretendemos preparar para la vida y que prepara a la rebelión o la pasividad, hay una gran distancia. Con esto no queremos decir que el simple abandono sea la mejor de las pedagogías y que el individuo se vea llevado instintivamente al esfuerzo, al trabajo y la disciplina. Es necesaria, y en este punto Durkheim tiene toda la razón, una vida social organizada; sin esto no se constituirían el trabajo y la disciplina. Pero es posible constituir esta vida social sin despotismo ni obligación. La escuela, según Durkheim, es una monarquía de derecho divino. Ya hemos visto como los niños eran capaces de democracia: vale la pena utilizar estas tendencias infantiles más que dejarlas perder o erigirlas en contra de la autoridad adulta, como ocurre a menudo en la vida de colegio o en los sueños de adolescencia.

Todo el problema de la sanción está, pues, por discutir. Para Durkheim, la sanción expiatoria es necesaria porque es el símbolo de la censura. Pero aquí hay, por lo menos, dos puntos que examinar de cerca: ¿quién debe censurar, el maestro o la propia colectividad?, «es realmente necesario que la censura esté simbolizada por un sufrimiento expiatorio?

Respecto al primer punto, los pedagogos que han practicado el *self-government* han renunciado poco a poco a la sanción adulta para hacer ejercer la justicia retributiva por los propios niños, constituidos en tribunal. Quien no ha leído los resúmenes de las deliberaciones y los juicios de los niños no puede formarse una opinión sobre el progreso que constituye esta innovación.

En cuanto a la naturaleza psicológica de la sanción, ¿hay que admitir sin discusión que el sufrimiento expiatorio es necesario para simbolizar la censura y tranquilizar las conciencias? Si el símbolo es necesario para los que no son aptos para comprender las razones de la censura, pierde toda necesidad para los que las comprenden. Además, si la sanción no tiene otra relación con el acto sancionado que esta relación de simple signo, será siempre «arbitraria» en su contenido. Esto es, precisamente,

lo que la conciencia racional no podría admitir y lo que intentan evitar los que quieren hacer de la sanción la consecuencia natural del acto. Durkheim, es cierto, se opone a esta concepción, bajo el pretexto que la consecuencia natural del acto es la reprobación que desencadena y, por consiguiente, la sanción. Lo que ocurre es que aquí se toma la palabra natural en un sentido singularmente amplio: equivale a decir que la consecuencia natural de una desobediencia es la cólera del maestro y los bofetones consiguientes, cosa que Durkheim no aprobaría. Durkheim entiende por «natural» una reacción social bien definida, y definida gracias a los juicios de valores morales: en este caso, ¿no es más «natural» limitarse a la censura, sin simbolizarla con un sufrimiento arbitrario, o limitarse a unos tipos de reacción aprobados por la moral del respeto mutuo, como la sanción por reciprocidad? En definitiva, en este punto, como sobre muchos otros, creemos que Durkheim ha querido mantener artificialmente la unidad de la moral de la autoridad con la moral racional. De ahí sus esfuerzos por conservar la idea de expiación que la moral de la cooperación sólo puede denunciar como inmoral y materialista.

Si consultamos a los propios niños —única actitud posible para el psicólogo que quiere adaptarse a las leyes de la evolución de la conciencia moral y no imponer una moral *a priori*— constatamos que la sanción que parece más ajustada en el estadio de la cooperación es la que se desprende de la idea de reciprocidad. Pero, ciñéndonos de nuevo a la argumentación de Durkheim, este tipo de sanción ¿no sería suficiente para «tranquilizar las conciencias» y «simbolizar» la censura? En lugar de constituir un simbolismo arbitrario, la sanción por reciprocidad está «motivada» en su mismo contenido. En cuanto a las conciencias infantiles, quedarán tanto más «tranquilizadas», respecto a la autoridad de la regla, por cuanto que, en los casos de sanciones por reciprocidad, esta autoridad no emana de la revelación adulta, sino únicamente del respeto mutuo autónomo.

Tratemos ahora la adhesión a los grupos sociales. Durkheim hace notar, con mucha razón, que el niño no es ni forzosamente egoísta, como se ha mantenido muchas veces, ni puramente altruista, como se ha pretendido también, sino que es a la vez egoísta y altruista en menor grado que el adulto. Esta situación responde, a nuestro entender, al egocentrismo infantil en el que hemos intentado hallar la clave de los fenómenos psicológicos propios de la mentalidad infantil: en el niño, la sociabilidad y la individualidad están indisociadas de manera que a pesar de

adherirse al *máximo* a los ejemplos sugestivos debidos a la imitación y a la presión del ambiente adulto que le rodea de una manera puramente inconsciente, piensa sólo en sí mismo y desde su propio punto de vista.

Si bien esta situación se alía fácilmente con la actitud psicológica característica de las sociedades conformistas (al tratar del juego de las canicas hemos visto como el egoísmo y la obligación se sintetizaban fácilmente), no deja de oponerse a la cooperación, en tanto que ésta implica unas personalidades a la vez conscientes de sí mismas y que sepan someter su punto de vista a las leyes de la reciprocidad y la universalidad. Por lo tanto, el problema estriba en saber como hacer salir al niño de su egocentrismo para conducirlo a la cooperación.

Durkheim observa que las únicas sociedades que el niño conoce son la familia y las sociedades de compañeros, mientras que el objetivo de la educación social es la adaptación a la patria y a los sentimientos específicamente humanos. Por tanto, la escuela es el lugar de transición necesario. Todo esto es indudable, pero aquí se plantea más que nunca la cuestión de la presión y la cooperación. La sociedad contemporánea tiene como ideal la cooperación: dignidad de la personalidad y respeto por la opinión común elaborada en libre discusión. ¿Cómo llevar al niño a este espíritu cívico y humano que postulan las sociedades democráticas: a través de la práctica de la cooperación, en cuanto sea psicológicamente posible, a través de la democracia en la escuela según la feliz expresión de Foerster, o con una iniciación verbal a los mecanismos de la sociedad adulta? ¿Las lecciones de historia y sociología, los comentarios de instrucción cívica y de iniciación jurídica tendrán alguna influencia sobre el espíritu infantil, si la escuela sigue siendo el sistema monárquico de autoridad que Durkheim preconiza? ¿Quién será mejor ciudadano: el «buen jugador», el «tipo simpático», o el escolar que sabrá contestar a los exámenes de historia y de instrucción cívica? La cuestión merece ser estudiada más a fondo.

Queda un último punto, sobre el que Durkheim en su manuscrito de las clases no precisa las aplicaciones pedagógicas. Pero el autor lo estudia al tratar los elementos de la moralidad: la autonomía y la voluntad. Su sugestiva postura y sus penetrantes observaciones sobre la moral kantiana pueden hacernos comprender, mejor que el resto de la obra, los puntos fuertes y los puntos débiles de la doctrina durkheimiana. La autonomía de la voluntad moral, según Kant, es debida al carácter racional de ésta, considerando que la obligación propia del deber resulta de

la sensibilidad. Sobre esto Durkheim observa, creemos que con razón, que la obligación propia al deber puro se convierte en este caso «en un carácter en cierto modo accidental de la ley moral» (p. 125). Según Durkheim todo prueba que «la ley moral está investida de una autoridad que impone su respeto incluso a la razón» (p. 125) y que, por tanto, es la obra de un ser real o ideal, «superior a la facultad que lo concibe» (p. 126). Si este ser no es otro que la misma sociedad, la única autonomía posible es la sumisión libre de la razón individual a las leyes de la sociedad.

La gravedad de esta solución salta a la vista. Durkheim queriendo asimilar obligación y cooperación o deber y bien, identifica las dos nociones antitéticas de la obligación: la sumisión heterónoma de la razón al «ser» y la necesidad interior a la propia razón. Que la obligación en el primer sentido del término — en que el «deber implica el sentimiento de autoridad como tal y el respeto unilateral» — es exterior a la moralidad, es la conclusión lógica de la crítica kantiana, pero es también la consecuencia natural de la moral de la cooperación. Esta tesis sólo puede admirar a los que son incapaces de experimentar en sí mismos esta obligación superior y puramente inmanente que constituye la necesidad racional. «El deber, dice Durkheim, es la moral que ordena; es la moral concebida como una autoridad que debemos obedecer, *«porque es una autoridad y por esta única razón»* (p. 110; lo subrayamos nosotros). Pues bien, si el deber es esto, hay que tener la franqueza de declarar sin más que es incompatible con la moral de la cooperación. Por otra parte, si Durkheim como sociólogo se siente molesto por esta conclusión, Durkheim como hombre libre y espíritu generoso demostró con toda su carrera que ésta era su auténtica fe.

La cooperación, el respeto mutuo, implican algo más que la autonomía ilusoria descrita por Durkheim: postulan la autonomía total de la razón.[8] Cuando Durkheim nos recuerda que el individuo es incapaz de crear la moral por sí mismo, esto no implica que la personalidad (es decir, el individuo cuando se somete a las normas de la reciprocidad) no sea libre de juzgar según su única razón. Es totalmente justo considerar que la autonomía supone un conocimiento científico de las leyes sociales como de las leyes naturales y un reconocimiento de estas leyes. Pero las leyes sociales no están acabadas y su constitución progresiva supone la cooperación y la entera libertad de la razón personal.

8. Véase, entre otros, el interesante libro de M. D. PARODI, *Le problème moral et la pensée contemporaine*, 3ª ed., Alcan, 1930.

La autonomía de la razón no tiene, por consiguiente, nada que ver con la fantasía individual, pero es contradictoria con la idea de una autoridad exterior reconocida como tal. Como Rauh demostró profundamente, ser personal consiste en «situarse», cosa que no impide que para situarse sea necesario «informarse» primero. Para educar la autonomía en el niño es útil «informarle» científicamente; para ello no es suficiente con someterle a la sociedad adulta y hacerle comprender desde fuera las razones de esta sumisión: la autonomía es un poder que se conquista sólo desde dentro y que se ejerce sólo dentro de la cooperación.

En conclusión, vemos como, en todos los puntos, la sociología moral y pedagógica de Durkheim es a la vez *optimum* y *pessimum*. Profundamente justa, porque concibe los hechos morales como hechos sociales ligados al desarrollo estructural y funcional de los grupos colectivos, ignora, por el contrario, la diferencia esencial de la cooperación y la obligación. Esto da lugar en pedadogía a la ilusión de llegar, sólo a través del respeto unilateral, a resultados específicos de la moral del respeto mutuo. Y, en psicología moral, a la confusión del carácter de heteronomía propio del deber puro con la calidad de autonomía radical propia del bien como tal. Y, en sociología general, a la asimilación ilegítima de este equilibrio de hecho que constituye la presión social y de este equilibrio ideal, aunque siempre social en otro sentido del término, que es la cooperación, límite y ley normativa de todo grupo humano.

4. — LA TEORÍA DE M. PIERRE BOVET

Las premisas de M. Bovet son a un tiempo muy parecidas y muy distintas de las de Durkheim. Con Durkheim, M. Bovet se niega a explicar los sentimientos morales por medio de los fenómenos psicológicos propios del individuo como tal: por lo menos, si sólo habla de individuos, M. Bovet considera que en un ser aislado nunca se desarrollarán las obligaciones morales, pues éstas no pueden reducirse a los hechos de adaptación, de costumbre o de afectividad instintiva con que se las ha comparado. En segundo lugar, rechaza, igual que Durkheim, la tentativa kantiana de interpretar el respeto como un efecto de la regla racional y se esfuerza, por el contrario, por explicar las reglas a través del respeto y el respeto a través de las condiciones empíricas de las relaciones sociales. Finalmente, también siguiendo a Durkheim, distingue cuidadosamente el sentimiento del bien

y la conciencia del deber. Pero, cuando Durkheim habla de sociedad como de una cosa que ejerce presión sobre los individuos, M. Bovet imagina sólo relaciones entre los individuos. Además considera que es suficiente el contacto entre dos individuos para que uno respete a otro dando lugar a los valores morales. Sobre esta base, el análisis de los hechos de conciencia parece responder a todas las exigencias de la psicología moral, sin que desde el principio sea necesaria una encuesta sociológica. Creemos que la que mejor define la oposición de la teoría de Durkheim con la de M. Bovet, es esta divergencia de método más que una divergencia de doctrina.

Pero si, como consecuencia de trabajos recientes, admitimos una especie de paralelismo entre el método sociológico que describe los hechos del exterior, y el método psicológico, para el que los hechos sociales siguen siendo esenciales incluso interpretados en términos de conciencia, la oposición entre Durkheim y M. Bovet se reduce a pocas cosas. El punto de vista sociológico es incompatible con las doctrinas que intentan explicar la regla moral a través de las realidades innatas o a través de la experiencia propia del individuo solo. Pero, si reconocemos como M. Bovet la necesidad del contacto entre dos individuos por lo menos para constituir una regla obligatoria, las discusiones de detalle importan poco: psicólogos y sociólogos pueden colaborar unos con otros en la edificación de una ciencia de los hechos morales.

Nos gustaría discutir las ideas de M. Bovet después de las de Durkheim con este espíritu de cooperación. Si creemos que aquéllas no pueden mantenerse sin éstas —por lo menos sin lo que hemos retenido de ellas— la reciprocidad es auténtica, y el método de M. Bovet nos parece necesario para quien quiera plantear en términos experimentales un problema de psicología moral. Es evidente, que el éxito de las investigaciones sociológicas casi ha ahogado el interés que hace unos veinte años se centraba en los ensayos de análisis metódico de los hechos de voluntad y conciencia de la regla. Esto explica la poca resonancia de la tentativa de M. Bovet. Pero si comparamos las conclusiones de un artículo notable y poco citado del autor[9] con los pobres y decepcionantes resultados de la introspección provocada que se practicaba en aquel momento en el estudio de la voluntad, no podemos dejar de pensar que allí había un punto de

9. P. Bovet, Les conditions de l'obligation de conscience, *Année psychol.*, 1912.

vista cuyo valor, a pesar de la falta de amplitud de su desarrollo, merecía que se le situara en el mismo nivel que el de Durkheim. Por nuestra parte, si logramos que las observaciones contenidas en la presente obra subsistan independientemente de las interpretaciones provisionales que le han servido de marco, no dudamos en atribuir la paternidad de nuestros resultados a este artículo de M. Bovet.

¿Cuáles son las condiciones para la obligación de conciencia? Limitando la cuestión a la psicología del deber que él opone a la del sentimiento del bien, M. Bovet responde que para que se produzca el hecho de la obligación son necesarias dos condiciones y es suficiente con su reunión: por una parte que el individuo reciba unas consignas y, por otra parte, que el que las reciba respete al que se las da; sin consignas, no hay reglas y, por tanto, no hay deberes, pero sin respeto, las consignas no se aceptarían y, por tanto, las reglas no podrían obligar a la conciencia.

Respecto al primer punto podemos ser breves, puesto que es común a Durkheim y a Bovet. Su significado coincide en que, en un individuo dado, no existen deberes que emanen de sí mismo. En primer lugar, efectivamente, no es posible reducir las reglas morales o los deberes a factores de psicología puramente individual. Por ejemplo, la costumbre, no es suficiente para explicar el deber ya que no se acompaña del sentimiento de obligación: incluso hay costumbres contra las que sentimos el deber de luchar. ¿Pero no es posible que algunas veces surjan deberes espontáneos e incluso remordimientos independientes de toda influencia exterior? La psicología de los fenómenos sexuales ha dado lugar a estas hipótesis. Pero, si analizamos las cosas de cerca, nos damos cuenta que, sin las consignas ambientes —y ningún individuo escapa en estos terrenos a innumerables consignas explícitas o implícitas— la conciencia no añadiría, a las impresiones de placer o de presión puramente psicológicas, ningún juicio moral. En segundo lugar, y por consiguiente, no podemos considerar como primitivas las conductas que el individuo se aplica a sí mismo y que resultan en realidad de comportamientos interindividuales. Por tanto, una orden, una sugerencia dada interiormente, pueden ser origen de sentimientos de obligación: pero no son más que simples réplicas o analogías más o menos lejanas de órdenes y sugerencias ligadas a consignas recibidas. Por ejemplo, yo decido trabajar a tal hora: ¿pero, si durante mi infancia no hubiera aprendido a trabajar a hora fija y respetar mis compromisos, de dónde provendría

la conciencia del deber y, en caso de fracaso, el sentimiento de insatisfacción?

En el segundo punto es donde se observa la originalidad de M. Bovet. Las consignas ambientes no son para él origen de la obligación de conciencia: tanto el niño como el adulto, algunas veces, se limitan a sonreír al oír la formulación de ciertas reglas, e incluso algunas veces estas reglas provocan una rebelión en su juicio moral.

Psicológicamente, ¿cómo es posible este fenómeno en el que los sociólogos verán la interferencia de presiones heterogéneas? Según M. Bovet, lo que ocurre es que la consigna por sí misma no obliga: para que provoque en la conciencia la aparición del sentimiento del deber, es necesario que la consigna emane de un individuo respetado por el sujeto. No importa si este individuo ha creado por sí mismo el contenido de la consigna o si simplemente transmite un consigna tal como la ha recibido. Lo esencial es que el sujeto considerado le respete: sólo así la consigna producirá en la conciencia de éste el sentimiento del deber.

Por lo tanto, M. Bovet tiene una concepción del respeto bastante lejana a la de Kant o a la de Durkheim. Para Kant, el respeto no es un sentimiento como los demás que nace bajo la influencia de una persona o de una cosa: la ley moral provoca su aparición de una manera inexplicable y, por otra parte, si respetamos a ciertos individuos lo hacemos en tanto que encarnan esta ley. Para M. Bovet, por el contrario, la ley no provoca el respeto: lo que hace que las consignas que emanan de las personas adquieran fuerza de ley en la conciencia del que respeta, es el respeto por estas personas. Por lo tanto, el origen de la ley es el respeto. Para Durkheim, como para Kant, no hay respeto hacia los individuos: el individuo es respetado en la medida que obedece a la regla. Pero esta regla, lejos de emanar simplemente de la razón, resulta, como el propio respeto, de la autoridad del grupo: en un sentido, la ley es hija del respeto, pero del respeto del individuo hacia la colectividad. A esto, M. Bovet responde que, si en la sociedad adulta el respeto por el hombre y el respeto por la regla son indisociables en la práctica, en el niño podemos constatar que el primero procede del segundo. El niño, en presencia de sus padres, experimenta espontáneamente la impresión de estar superado por algo superior. Por tanto, el respeto está arraigado en ciertos sentimientos innatos y responde a una mezcla *sui generis* de temor y afecto que se

desarrolla en función de las relaciones del niño con el ambiente adulto que le rodea.

En este sentido debemos observar que, según M. Bovet, la génesis del sentimiento del deber se explica sólo a través de estas disposiciones del niño respecto a sus padres. En la piedad filial tenemos el punto de partida psicológico del sentimiento religioso.[10] Efectivamente, con su respeto, el niño atribuye a sus padres las cualidades morales e intelectuales que definen la noción de la perfección. El adulto es omnisciente, omnipresente, justo y bueno; es el origen de las regularidades de la naturaleza y de las leyes de la moral. El niño no expresa espontáneamente tales creencias, pues le es inútil formular las «prenociones» que por otra parte no puede codificar. Estas prenociones condicionan todo el detalle de sus juicios morales o de la representación del mundo. Pero, como hace notar M. Bovet, la intensidad de ciertas crisis es suficiente para demostrar la solidez de las actitudes implícitas que estas circunstancias hacen vacilar. Cuando el niño descubre una falta en la conducta de sus padres, siente trastornarse su confianza. El descubrimiento de una imperfección intelectual o de una limitación imprevista del poder del adulto, compromete en el niño la fe en el orden del mundo. Entonces, los sentimientos filiales primitivos y en particular la exigencia de la perfección moral e intelectual pueden transferirse a los seres ideales propuestos a la conciencia religiosa del individuo por las representaciones colectivas del ambiente.

Pero hay que decir más. Si al principio el adulto es un dios para el niño y si las consignas dictadas por los padres son suficientes para constituir esta conciencia de deber que la mayoría de las religiones han identificado con la voluntad divina, también hay que tener en cuenta que la razón interviene en la constitución del ideal moral. Efectivamente, ¿cómo explicar la génesis de la conciencia personal si todo, en un principio, es heteronomía? M. Bovet nos sugiere la solución siguiente: Por una parte, la razón trabaja las reglas morales como cualquier otra cosa: las generaliza, las hace coherentes unas con otras, y sobre todo las extiende progresivamente a todos los individuos, llegando a la universalidad. El que recibe una consigna saca unas consecuencias que se aplican también al que la da. Por otra parte, en el curso del desarrollo mental, se dan fatal-

10. P. Bovet, *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, coll. "Actual, pédag." 1927.

mente unas interferencias de las influencias recibidas: las consignas se entrecruzan, se contradicen más o menos y, cuanto más numerosos son los individuos respetados, más obligaciones divergentes debe conciliar el que respeta. Por consiguiente, la razón debe introducir forzosamente en la conciencia moral una unidad necesaria: el sentido de la autonomía personal se adquiere en función de esta labor de unificación.

M. Bovet, refiriéndose a estos mismos procesos, descarta la objeción inevitable que se le dirigió, igual que a Durkheim: si el niño lo recibe todo desde el exterior de su conciencia y las reglas morales no son, en principio, más que consignas debidas a la autoridad ambiente, ¿cómo podrá el bien liberarse de la simple costumbre y cómo podrá oponerse el «buen» respeto a los «malos» respetos? Según Bovet, como que las influencias sufridas por el niño son limitadas, es evidente que el ideal del sujeto no podría superar el de sus inspiradores. Pero cuando se da un entrecruzamiento de influencias la razón opera unas jerarquías y es posible un progreso en relación con las consignas recibidas primitivamente.

Finalmente, recordemos que este desarrollo concierne únicamente a la conciencia del deber. Junto a la moral del deber, M. Bovet mantiene los derechos del sentimiento del bien, sin buscar una explicación psicológica. Lo que en última instancia garantiza el mantenimiento de la autonomía de la conciencia es la existencia de este ideal interior propio de la noción del bien: «Nos esforzaremos por ver claro en los motivos de nuestro respeto; lo criticaremos estableciendo por nosotros mismos unos órdenes de tamaño y seriando nuestros respetos en consecuencia. Cuando se nos plantee la cuestión del respeto, criticaremos nuestros sentimientos instintivos o habituales en nombre de nuestro ideal; nos preguntaremos qué es lo que respetamos en el objeto de nuestro respeto y repudiaremos los respetos inferiores» (*Sent. relig. y psic. inf.*, p. 142).

Esta es, en líneas generales, la teoría de M. Bovet. Antes de confrontarla con los resultados de nuestras encuestas, intentemos precisar en qué completa y en qué corrige la doctrina de Durkheim. En este sentido, es conveniente distinguir en sociología el punto de vista estático o sincrónico y el punto de vista genético o diacrónico, según la luminosa observación introducida en lingüística por F. de Saussure. Desde el punto de vista estático, efectivamente, la teoría durkheimiana del deber es inatacable y la descripción de los hechos en términos de psicología interindividual completaría sin alterarla la descripción so-

ciológica: más precisamente, estas dos descripciones son paralelas o se implican una a otra. Por el contrario, Durkheim obtuvo, a partir de sus profundos análisis estáticos, una sociología genética fatalmente hipotética; precisamente es en este punto donde psicólogos y sociólogos corren el riesgo de no coincidir con la misma facilidad.

Según Durkheim, sólo puede haber autoridad moral y respeto en la medida que el conjunto de una colectividad presione sobre las conciencias individuales. El respeto y la obligación tienen su origen en la sociedad como tal y la relación de dos individuos no es suficiente para explicar la génesis de los hechos de deber. Cuando un individuo respeta a otro, es precisamente porque éste está investido de autoridad social: padres y educadores tienen poder sobre el niño porque encarnan la moral del grupo. A esta hipótesis genética algo aventurada, M. Bovet opone los hechos de psicología infantil: el niño respeta en sus padres al hombre como tal y si el niño acepta la moral del grupo es porque se encarna en seres respetados.

Desde el punto de vista estático de la permanencia y del funcionamiento de los fenómenos sociales, este problema que, en ciertos aspectos, recuerda al de las orillas y el río, no tiene ninguna importancia: la inmensa mayoría de las consignas prescritas por el adulto al niño son las propias reglas de la moral del grupo, y como que estas reglas han modelado la personalidad de los padres antes de ser transmitidas a los hijos, es inútil preguntarse si el niño respeta estas personalidades en tanto que están sometidas a estas reglas o estas reglas en tanto que están encarnadas en estas personalidades.

Por el contrario, desde el punto de vista genético, es importante saber si se puede hablar de una relación social a partir de dos individuos, o si para la constitución de los sentimientos morales elementales es necesario un grupo organizado. Sobre este punto nos parece decisiva la argumentación de M. Bovet. Por una parte, parece indudable que los sentimientos de autoridad y respeto aparecen en el niño en los dos primeros años y ya antes del lenguaje, tan pronto como el niño descubre en el mayor a un ser a la vez semejante a sí mismo y que le supera infinitamente: las impresiones mezcladas de simpatía y temor que resultan de esta situación, explican precisamente el porqué el niño acepta los ejemplos y, cuando sabe hablar, las consignas dictadas por sus padres y porqué la simple imitación se añade tan pronto al sentimiento de la regla y la obligación. A partir del momento en que los autores conciben el respeto como algo

ligado a la regla, nos vemos obligados a clasificar junto a los hechos de respeto las impresiones elementales que acabamos de citar.

Por lo que respecta a las reglas elementales más primitivas relativas a la comida, al sueño, a la limpieza o los demás comportamientos del niño de pecho, no cabe ninguna duda: el bebé no las acepta porque se dan en el grupo social ambiente y en todas las familias civilizadas, sino porque vienen impuestas por personas mayores temibles y atractivas a un tiempo. Por otra parte, en los años siguientes, la observación más rápida permite constatar que el niño obedece tanto a las consignas particulares como a las consignas generales. Si Durkheim tuviera razón, los niños sólo aceptarían las reglas observadas por sus propios padres y que antes de serles transmitidas hubieran surgido del grupo. Pero no es así: cuando pido a mis hijos que no toquen mi mesa de trabajo, esta regla se convierte en una de las leyes de su universo sin que yo mismo deba obedecerla y sin que yo les parezca el sacerdote de la sociedad. Simplemente respetan mi consigna porque soy su papá.

Si insistimos en estas consideraciones genéticas no es, repitámoslo, porque tengan una gran importancia respecto al mecanismo del deber en una sociedad dada totalmente organizada, sino porque legitiman el método que hemos seguido en esta obra. La sociedad empieza a partir de dos individuos, cuando la relación entre estos individuos modifica la naturaleza de sus comportamientos, y todos los fenómenos pueden describirse, tanto en términos de conciencia interindividual como en términos globales de sociología propiamente dicha. Efectivamente, aparte de la cuestión especial de la génesis del respeto, el paralelismo entre las tesis de M. Bovet y las de Durkheim, nos parece constante. Durkheim explica el deber bajo su forma heterónoma por la presión social propia de las sociedades conformistas, mientras que da cuenta del desarrollo de la conciencia personal por la condensación y la diferenciación sociales y por el individualismo a que dan lugar.

M. Bovet explica también los deberes elementales a través del respeto de los pequeños por los mayores y la autonomía progresiva de las conciencias por el entrecruzamiento de las influencias recibidas. Por lo tanto, los dos autores describen los mismos mecanismos con lenguajes diferentes.

Pero, si bien hay paralelismo y no contradicción entre los lenguajes adoptados, hay que añadir que, sin la consideración de la forma de conjunto de las sociedades, la explicación psico-

lógica no podría dar cuenta de todos los aspectos del desarrollo moral. En particular hay dos problemas a plantear respecto a las tesis de M. Bovet: el del respeto filial y el de la liberación de las conciencias personales.

Desde luego, podemos admitir, a pesar de las objeciones de Durkheim, que en el respeto del niño pequeño por sus padres y en la piedad filial en su forma más simple, hay datos psicológicos independientes de la estructura de la sociedad ambiente. Pero, si bien los padres son dioses para el niño y las reglas de la moral primitiva se reducen totalmente a las consignas de los padres, podemos preguntarnos cómo es posible el progreso, no respecto al individuo en nuestras sociedades, sino respecto a la propia historia de las ideas morales. En nuestras sociedades, es suficiente con que el individuo descubra otros puntos de vista distintos a los que le son habituales y tome conciencia de una idea moral superior a las personas para que sea capaz de juzgar a sus padres, para que deje de divinizarlos y pueda liberar su conciencia hasta el punto de ser accesible a toda innovación. Pero en las sociedades gerontocráticas primitivas (y si M. Bovet tienen razón cuanto más primitiva es una sociedad más gerontocrática debe ser), ¿cómo podrá la conciencia concebir un ideal moral superior a la costumbre recibida? Incluso en caso de transferencias de los sentimientos filiales sobre los símbolos colectivos, los dioses no podrían ser mejores que los hombres, ni las reglas místicas más morales que las consignas usuales. En realidad, ha sido necesario llegar a las religiones más evolucionadas para que la humanidad confiera a los dioses una pureza moral sin mezcla: por más que aparentemente las religiones inferiores deseen alcanzar esta pureza, las costumbres y las voluntades de las divinidades primitivas se parecen mucho a los hábitos y las reglas de la sociedad real. ¿Cómo explicar que se haya salido de esta situación?

En este momento nos parece indispensable considerar la forma de conjunto de las sociedades. Para elevar a los dioses por encima de sí mismos y superar la moral de las consignas obligatorias en nombre de una moral de la conciencia autónoma es necesario un doble proceso de espiritualización y de liberación de las conciencias personales. Para que se produzca efectivamente el entrecruzamiento de las influencias, por medio del cual explica Bovet estos procesos, la primera condición es que el medio social sea lo bastante denso y diferenciado. Como demostró Durkheim en páginas clásicas, sólo la condensación social y la diferenciación que de ella resulta pueden

explicar la liberación de las conciencias personales. Entonces, y sólo entonces, el individuo será capaz de juzgar las consignas recibidas de las generaciones precedentes. Sólo entonces el respeto filial podrá someterse al control de la razón y la conciencia moral podrá situar por encima de las personas un ideal de bien que trascienda todos los deberes y todas las consignas.

Pero, completando el punto de vista de M. Bovet con el de Durkheim, ¿resolveremos realmente la dificultad? Ha llegado el momento de volver al niño y comparar las tesis que discutimos con el resultado de nuestras encuestas precedentes. En dos palabras, la doctrina de M. Bovet parece conformarse totalmente a los hechos en lo que concierne al punto de partida de la moral infantil, pero, respecto a la evolución de la conciencia de los niños, sólo podemos ser fieles al espíritu de la doctrina prolongando las líneas y distinguiendo dos tipos de respeto.

Nos encontramos frente a una dificultad exactamente análoga a la que plantea el punto de vista de Durkheim (esta circunstancia, por sí sola, sería suficiente para confirmar el paralelismo entre las dos concepciones). ¿Cómo adquirirá el niño una conciencia autónoma si cualquier deber emana de las personalidades superiores a él? Si no superamos la moral del deber puro, esta evolución nos parece inexplicable. Puesto que el contenido de los deberes está conforme por definición con las reglas admitidas por los propios padres, no vemos de qué modo la moral del deber autorizaría al niño a modificar estas reglas o a juzgar a sus padres: la constitución de un ideal interior, es decir, de la moral del bien, es la única que puede explicar este fenómeno. ¿Pero, el cruce de las influencias recibidas y la intervención de la razón son suficientes para explicar la aparición de este ideal? Parece ser que no: es fácil comprender como, bajo la influencia de las contradicciones debidas a las interferencias de las consignas, la razón se arroga el derecho de precisar el sentido de los deberes, de generalizar su contenido, de pulir y codificar la materia de la moral. Pero, en la hipótesis de M. Bovet, la razón no tiene ninguna posibilidad de decisión: está en indicativo y no en imperativo. En definitiva, la heteronomía propia del juego de las consignas no puede proporcionarnos una explicación: sólo podemos explicar la autonomía concediendo a la razón un poder legislativo.

Pero M. Bovet, contrariamente a Durkheim que hizo lo posible por construir un sistema cerrado sobre sí mismo, dejó el camino abierto y nos invita a prolongar sus análisis. No sólo distinguió siempre el sentimiento del deber y la conciencia del

bien, sino que, además, presentándonos el respeto como una relación de persona a persona susceptible de diversas combinaciones posibles, nos invita a concebir el respeto como algo que se diferencia por sí mismo en lo concreto de los estados psicológicos.

Por ello, junto al respeto primitivo de lo inferior por lo superior o respeto «unilateral», hemos creído poder distinguir un respeto «mutuo» hacia el que tiende el individuo cuando entra en relación con sus iguales, o cuando sus superiores tienden a convertirse en sus iguales. El elemento casi material de temor, que interviene en el respeto unilateral, desaparece progresivamente en provecho del temor moral de decepcionar al individuo respetado: la necesidad de ser respetado equilibra, por consiguiente, la necesidad de respetar, y la reciprocidad que resulta de esta nueva relación es suficiente para aniquilar a todo elemento de obligación. La consigna se borra automáticamente y se convierte en acuerdo mutuo, y las reglas consentidas pierden su carácter de obligación externa. Además, la regla está sometida a las leyes de reciprocidad, y estas mismas leyes son las que constituirán las verdaderas normas morales. A partir de este momento la razón queda libre para construir su plan de acción en la medida en que sigue siendo racional, es decir, en la medida en que queda a salvo su coherencia interna y externa, en la medida en que el individuo consigue situarse en una perspectiva que pueda adaptarse a las demás perspectivas. Así se conquista la autonomía más allá de la anomía y la heteronomía.

¿Pero es necesario complicar de este modo las cosas y acaso el lenguaje de M. Bovet no es suficiente para describir estos hechos? Intentemos, pues, traducir nuestras observaciones en términos de respeto (unilateral) y veremos si preferir nuestra terminología dualista representa una ventaja o un inconveniente.

Imaginemos a dos niños de la misma edad pertenecientes a este estadio de codificación de las reglas cuyos caracteres hemos visto alrededor de los 11 años. Es cierto que cada cual, respetando la personalidad del otro, podrá dominar alternativamente a su pareja, incluso si su prestigio no eclipsa de una vez por todas al del otro. Por tanto, nunca hay igualdad completa sino en derecho y a título de ideal. Por consiguiente, podríamos describir los hechos de respeto mutuo del modo siguiente: 1.° A da una consigna a B; 2.° B acepta esta consigna porque respeta a A (respeto unilateral); 3.° Pero A se pone mentalmente en el sitio de B (este sería el hecho nuevo que se opone al ego-

centrismo de los estadios iniciales); 4.º Por tanto, A se siente también obligado por la consigna que ha dado a B. Por otra parte, así como los deberes hacia sí mismo resultan de una especie de transferencia de los deberes hacia los demás, podríamos considerar que cualquier tipo de respeto mutuo es debido a una serie de transferencias sucesivas de respeto unilateral: el respeto, limitado primero a los padres, sería transferido por el niño a los adultos en general, después a los mayores y finalmente a sus contemporáneos, dando lugar a una extensión progresiva del contenido de los deberes al conjunto de los individuos incluido uno mismo. Todas las formas de respeto derivarían de este modo, en tanto que fuente de obligaciones morales, del respeto unilateral y su carácter común se explicaría por el objeto primitivo de este respeto elemental.

Desde luego, esta terminología tendría la ventaja de subrayar la unidad funcional del fenómeno del respeto. Además, y por esta misma razón, tendería a acercarlo, sin confundirlo, a la moral del bien y la del deber. Siempre y en cualquier lugar habría deber en la medida que hay respeto, consignas y, por consiguiente, reglas. Por otra parte, el sentimiento del bien resultaría de la tendencia que empuja a los individuos a respetarse y a situarse mentalmente unos en el espíritu de otros. Al tratar de la cooperación y el respeto mutuo hemos distinguido las reglas «constituidas» que resultan de los acuerdos recíprocos y las normas «constituyentes» que definen las leyes de la reprocidad: en el lenguaje de M. Bovet las reglas constituidas no serían otra cosa que los deberes, sea cual sea el nivel de evolución en que se coloquen, y las normas constitutivas definirían el bien.

Esta traducción de nuestros resultados en la terminología de M. Bovet es suficiente para demostrar hasta que punto nuestras investigaciones se limitan a prolongar las suyas y hasta que punto las diferencias aparentes son cuestión de lenguaje. Pero, y precisamente por esto, esta traducción pone en evidencia la conclusión sobre la que más hemos insistido: la heterogeneidad relativa del deber y del bien. Efectivamente, como dice M. Bovet, no hay nada en la forma del deber que obligue a su contenido a estar de acuerdo con el bien: los deberes no son obligatorios a causa de su contenido, sino por el hecho de que emanan de individuos respetados. Por tanto, puede haber deberes extraños a la moral (M. Bovet cita como ejemplos las obligaciones de la costumbre) e incluso deberes inmorales (en tanto que contrarios a la moral de la reciprocidad): el individuo que obedece

experimenta sin duda el sentimiento del bien en la medida que respeta a los demás y se somete a ellos por respeto, pero esto no representa ningún prejuicio para el valor de las consignas que emanan del individuo respetado. Por lo tanto, si hay que distinguir un respeto unilateral, origen de deberes cuyo contenido es, en derecho, extraño al bien (aunque, naturalmente, este contenido pueda coincidir de hecho con el de la moral del bien), y, por otra parte, un ideal de reciprocidad que defina el bien en sí mismo tal como se presenta tarde o temprano a la conciencia moral, ¿no sería una ventaja aislar un tipo especial de respeto, bajo el nombre de respeto mutuo, y cuyo carácter propio fuera precisamente constituir el sentimiento del bien?

Si no queremos hacer del bien un ideal platónico, ininteligible desde el punto de vista psicológico, pero que sería una forma de equilibrio inmanente a la conciencia, es necesario, a nuestro parecer, establecer una diferencia de naturaleza entre el respeto unilateral, que conduce al reconocimiento de normas heterónomas, y el respeto mutuo para el cual la única ley es su mutualidad y que conduce a la constitución de normas interiores a su propio funcionamiento. Desde luego, podemos decir que si A respeta a B y recíprocamente, es porque A ha sido primero respetado por B y después se ha situado en el punto de vista de B. Pero esta operación es totalmente nueva en relación con el respeto simple: si B se limita a respetar a A, B reconocerá como deberes todas las consignas de A, por más arbitrarias que sean y por más lejos que estén de las leyes de la reciprocidad. Por el contrario, a partir del momento en que A se identifica moralmente con B y somete así su propio punto de vista a las leyes de la reciprocidad, los productos de este respeto mutuo tendrán que ser nuevos, porque las normas reconocidas a partir de este momento serán necesariamente interiores a esta misma reciprocidad.

Estamos totalmente de acuerdo, desde luego, en que en todas partes, de hecho, existen rastros de respeto unilateral y de presiones interindividuales. No existen iguales más que en derecho[11] Por tanto, es muy posible que el respeto mutuo no se presente nunca en estado puro y no constituya más que una forma ideal de equilibrio hacia el que se orienta el respeto unilateral, mien-

11. Nos permitimos remitir sobre este punto a la discusión que tuvimos con M. Blondel, frente a la Société française de Philosophie (véase *Bull. Soc, franç. Phil.*, 1928, p. 120-123).

tras que las desigualdades de edad o de autoridad social tienden a borrarse. Desde este punto de vista, el lenguaje de M. Bovet es más correcto que el nuestro, pero a costa, según parece, de ciertas dificultades en otros puntos. ¿Qué es una «transferencia»? ¿Puede decirse que un sentimiento que cambia de objeto sigue siendo idéntico a sí mismo? Cuando postulamos la permanencia de una tendencia a través de su historia y sus transformaciones, en lugar de definir las realidades psíquicas en función del sistema en que están incluidas en un momento dado de su desarrollo, ¿no somos víctimas de una ilusión genética? Saber hasta dónde llega exactamente el sincronismo y el diacronismo es un problema de matices y dosificación. Para M. Bovet, como que el respeto mutuo deriva del respeto unilateral, sigue siendo en un sentido idéntico a este último, o por lo menos basado en él. Para nosotros, el respeto mutuo está comprometido en un sistema de equilibrios distinto al del respeto unilateral y es necesario distinguirlos.

Por otra parte, la única cuestión esencial en esta discusión es ésta. No importa que el respeto mutuo y la cooperación constituyan estados verdaderos o formas límites de equilibrio. Lo que define la acción única de la cooperación, en el desarrollo de la conciencia moral, es precisamente que implica la distinción, de hecho y de derecho, de la obediencia efectiva y del ideal independiente de toda consigna real. Si el respeto unilateral y la presión social fueran los únicos factores, el bien moral se daría, de una vez por todas, bajo la forma imperfecta y muchas veces caricaturesca que le asignan los deberes y las reglas corrientes en la sociedad concreta. Por el contrario, la cooperación y el respeto mutuo, en tanto que implican normas inmanentes que las reglas «constituídas» nunca llegan a agotar, tienen una función insustituible de catalizadores e imprimen una dirección a la evolución de los hechos morales. Desde este punto de vista, es inútil determinar hasta que grado se diferencian estas realidades nuevas de la obligación y el respeto unilateral. Sólo es importante recordar que, en la psicología de las normas, los estados sucesivos no lo son todo: la «vección», como dice M. Lalande, domina sobre todo el resto. En este sentido, las divergencias de terminología que nos separan de M. Bovet no impiden el acuerdo fundamental de los métodos y los resultados.

5. — EL PUNTO DE VISTA DE J. M. BALDWIN

Para observar el orden cronológico hubiéramos debido tratar de B. Baldwin antes que de M. Bovet. Pero, aunque sostiene una tesis muy parecida, Baldwin es mucho menos preciso en su forma de plantear los problemas, por lo que era conveniente estudiar la doctrina de M. Bovet para aclarar la de su predecesor. Además, entre Durkheim y M. Bovet, Baldwin ocupa una situación exactamente intermediaria: por tanto, nos será más fácil ser breves respecto a él que si hubiéramos tenido que seguir paso a paso el desarrollo de las teorías relativas a la moral del niño.

Sabemos que, para Baldwin, las investigaciones psicológicas y sociológicas deben ser paralelas porque la conciencia individual y la conciencia común son interdependientes: en la conciencia colectiva no hay más que una «generalización» de los contenidos de la conciencia individual, pero, inversamente (y es precisamente aquí donde Baldwin se aproxima más a los sociólogos), no hay nada en la conciencia individual que no resulte de una continua elaboración colectiva.[12]

El ejemplo más conocido de esta solidaridad de lo social y lo individual y por otra parte fundamental desde el punto de vista de la psicología moral de Baldwin, es el de la conciencia del yo. ¿Qué hay de más íntimo y más estrictamente «individual» en apariencia que el sentimiento de ser uno mismo y distinto de los demás? Pero, en un análisis célebre, Baldwin demostró que este sentimiento resultaba en realidad de las acciones interindividuales y especialmente de la imitación. Lejos de partir de la conciencia de sí mismo, el bebé se ignora en tanto que sujeto y sitúa los estadios subjetivos en el mismo plano que las imágenes físicas: es el estadio «proyectivo». ¿Cómo llegará el niño a descubrirse a sí mismo? Respecto a su propio cuerpo, es fácil comprender que es gracias a una comparación progresiva de la imitación: el bebé de 10-12 meses percibe visualmente la boca de los demás e imitando los movimientos de esta boca aprende a situar sus diversas sensaciones bucales en una forma análoga, etc. Lo mismo ocurre respecto a las cualidades psíquicas: al imitar las conductas de los demás el niño descubre las suyas propias. Así se opera el paso al estadio «subjetivo», a partir del cual el individuo es consciente de poseer un yo idéntico

12. Véase en particular J. M. Baldwin, *Psychologie et sociologie*, París Giard & Brière.

al de sus semejantes. Pero, una vez que su atención está centrada en sí mismo, el niño se hace capaz del proceso inverso: al atribuirse poco a poco todos los comportamientos observados en la persona de los demás, aprende a prestar a los demás los sentimientos y las intenciones de que toma conciencia en sí mismo. Así se constituye un proceso «eyectivo» cuya alternancia con los precedentes define toda la vida personal: efectivamente, este efecto de lanzadera entre la eyección y la imitación, asegura el equilibrio entre la conciencia del yo y el conocimiento de los demás después de asegurar su mutua colaboración.

A partir de aquí es fácil comprender lo que será la conciencia moral según Baldwin. La conciencia moral aparece cuando el yo deja de estar en armonía, cuando hay oposición entre las diversas tendencias internas que lo constituyen (tendencias que como acabamos de ver son de origen exterior) de donde proviene esta falta de armonía. De que el niño, tarde o temprano, se ve obligado a obedecer y que, obedeciendo al adulto, tiene una experiencia totalmente nueva. Efectivamente, la obediencia no es ni una imitación simple, ni una eyección: la obediencia crea un nuevo «yo», una fracción de «yo» que domina a las demás. Efectivamente, aprendiendo a obedecer, el niño se construye lo que Baldwin llama un «yo ideal», un «yo» sometido a las decisiones de los adultos, es decir, un «yo» calcado de su «yo» superior. Por tanto, la obediencia constituye una especie de imitación trascendente, que se acompaña de una subjetividad y de una eyección *sui generis*: éstas no son más que la conciencia moral y la evaluación de los actos en función de esta conciencia.

O sea, que esta idea se parece a la de Bovet según la cual las consignas recibidas crean una obligación interior. Baldwin insiste, como Bovet, en el hecho de que no hay deberes innatos: toda obligación resulta de la presión del ambiente social. Pero, una vez recibida la orden, añade Baldwin, queda tan bien incorporada que crea un nuevo «yo». «Y el sentido de este yo, en conformidad con lo que ha sido enseñado y lo que debe hacerse, *es, de una vez por todas, la conciencia*».[13] Este yo ideal, es, pues, simplemente el yo del padre o de cualquier otro «modelo que imitar»: «No soy yo, pero soy capaz de volverme idéntico a él; es mi yo ideal, mi modelo final, mi deber colocado frente a mis ojos.»[14]

13. J. M. BALDWIN, *Interprétation sociale et morale du développement mental,* trad. G. L. DUPRAT, P. 51.
14. Ibid., P. 36.

Así se explica que exista un acuerdo tan notable entre el contenido de las conciencias individuales y las exigencias de la sociedad. El sentimiento moral «existe en la sociedad porque existe en cada individuo, pero existe en cada individuo porque ya estaba en la sociedad. Este es uno de los círculos genéticos a través de los cuales resuelve la naturaleza el problema del desarrollo» (ibid., p. 299). Esta proposición parece una perogrullada o un punto de vista superficial. Pero si pensamos en la profundidad con que Baldwin demuestra que el desarrollo del yo está ligado a la vida en común, no podemos dejar de reconocer un valor real a la fórmula que precede. Efectivamente, en la vida del propio adulto, los sentimientos morales están estrechamente ligados a las opiniones de los demás: «Los juicios más íntimos sobre nosotros mismos están sometidos a la misma influencia: nos juzgamos a nosotros mismos, hasta cierto punto, gracias a los reproches y los elogios que nos dirigen los que nos conocen» (ibid., p. 397).

Esto supera a las teorías que han intentado reducir los hechos de obligación a los de la psicología del individuo como tal, por ejemplo, a la costumbre o de la simpatía. El deber es irreductible a nuestras costumbres espontáneas, declara Baldwin: es una «costumbre de violar las propias costumbres» (p. 55). En cuanto a la simpatía, no reviste, a los ojos de la conciencia, nada de moral en sí misma: para ser bueno no basta con ser sensible. Es necesario además que la simpatía esté canalizada y se haga equitativa. Gracias a la imitación y a la «eyección», la simpatía es natural al yo. Pero, para que esta simpatía adquiera un carácter moral, necesita una ley común, un sistema de reglas.

¿Cómo llega el individuo a la conciencia de esta regla o de esta norma común que define el bien? El punto de partida, es que el niño se habitúa «a la presencia en él de algo que representa a su padre, su madre, y, en general, a la *personalidad que hace la ley*» (p. 49). Además, «las obligaciones crecen en lugar de disminuir» con la edad, porque los ejemplos a imitar son cada vez más numerosos (p. 295).

En una segunda etapa, el niño aplica a cada cual las leyes morales que ha elaborado de este modo. Todo carácter adquirido por imitación da, efectivamente, origen a una «eyección». Cuando el niño obedece y aprende a través de la obediencia, hace la ley él mismo a los demás seres de la casa. De este modo, su ley se convierte en la «ley común» (p. 54). Esta ley común es absoluta por dos razones. Por una parte, gracias a las consignas recibidas o, como dice Baldwin a «las órdenes» del ambiente,

esta ley es imperativa. Por otra parte, aplicando la ley a los demás, el niño descubre que en la práctica, nadie, ni siquiera «las personalidades que hacen la ley», le obedece rigurosamente. Pero este descubrimiento, en lugar de debilitar la creencia en la ley, conduce, por el contrario, a que el niño sitúe la ley moral por encima de los individuos particulares.

Gracias a este proceso, el ideal cambia de naturaleza. Hasta este momento el bien moral estaba ligado a ejemplos concretos: «Para el niño, la ley, durante todo el período de transición que debe recorrer antes de llegar a un yo verdaderamente moral, está encarnada en una persona; es un yo esencialmente «proyectivo», que no puede representarse en detalle y al que no puede anticiparse (p. 317). Por el contrario, en la medida que el niño se da cuenta de que nadie, en realidad, obedece a la ley, aprende a poner la ley encima de las voluntades individuales y a concebirla como un absoluto que supera el placer o la autoridad de los propios padres.

De ahí resulta una tercera y última etapa, en la que la noción de un bien ideal da un contenido a la ley. Efectivamente, hasta este momento, la ley no consistía más que en una especie de generalización o, en cierto sentido, de sublimación de las consignas recibidas: una vez separadas de las personas «las órdenes» se elevan a la categoría de absolutas. De aquí en adelante, gracias al trabajo de la inteligencia práctica, el contenido de la ley se elabora de manera autónoma: «Cuando el niño reflexiona sobre las relaciones sociales y empieza a adquirir la costumbre de una sumisión inteligente que él, a su tiempo, impondrá también a los demás, vemos como aparece una finalidad de un nuevo tipo. No es una concepción parcial, ni un deseo privado; nadie corresponde exactamente a su ideal de personalidad» (p. 320). Así se explican, al mismo tiempo, la posibilidad de progreso moral y la libertad interior de la conciencia: el individuo «se lanza a un mar de tempestades intelectuales y empresas inteligentes, que, por su continua movilidad, su adopción y su rechazo de un ideal cada vez más elevado, hace posible la vida social y el progreso social» (p. 320).

Estas son las principales tesis de la psicología moral de J. M. Baldwin. ¿Esta interpretación de las relaciones entre la conciencia del deber y la moral del bien, puede satisfacernos totalmente? Esto es lo que vamos a examinar ahora, intentando plantear la discusión sobre el terreno concreto de las observaciones contenidas en este volumen.

Observemos de entrada que, sin la intervención del razonamiento sobre el cual Baldwin insiste con mucho vigor, los procesos sociales invocados por el autor no podrían, por sí solos, explicar el desarrollo de la autonomía de la conciencia. Partiendo de la imitación y la eyección, es muy fácil comprender como incorpora el niño a su yo «las órdenes» que provienen del ambiente social y como termina por concebir la ley como algo superior a los individuos. Pero esta ley no será nunca, sin la intervención que Baldwin atribuye a la razón práctica, más que una simple generación de las consignas recibidas. ¿Cómo escapa Baldwin a esta consecuencia? Haciendo aparecer, como una especie de factor adventicio, la propia inteligencia del niño, que tiene posibilidad de retocar el contenido de las consignas y construir un ideal personal.

Pero, presentadas de este modo, las razones que da Baldwin en su explicación del desarrollo moral corren el riesgo de parecer heterogéneas: por un lado, tendríamos el juego de las relaciones sociales, fuente de conformismo y de deber; por otro lado, la inteligencia individual, fuente de autonomía y de moral del bien. En realidad, todos sabemos lo mucho que Baldwin se esforzó, en su «Lógica genética», por explicar la evolución de la razón infantil por medio de los factores sociales que acabamos de tratar al hablar de la moral. La lógica, igual que el deber, empezaría por reflejar la presión del medio ambiente: es la fase «sindóxica» que corresponde a la simple obediencia en el terreno moral. Después, gracias a un juego de «eyecciones» y de generalizaciones que caracterizan la discusión, la reflexión y la lógica discursiva, las reglas lógicas terminarían, como las reglas morales, por convertirse en algo superior a los individuos: es la fase «sinómica» que corresponde al ideal interior de la moral del bien.

A partir de este momento, invocando la inteligencia infantil, como hace Baldwin, para explicar la liberación de la conciencia en relación con los imperativos de origen exterior, es imposible escapar a la siguiente contradicción: la lógica racional deriva de los procesos sociales de los que puede liberarse cuando se trata de psicología moral. En realidad, la lógica y la moral son totalmente paralelas y, si admitimos con Baldwin que ambas se desarrollan en función de una elaboración colectiva, ya no tenemos derecho a apelar a una para explicar las transformaciones de la otra. La lógica, como la moral, se inician en el conformismo y dan lugar a la autonomía. Si se quiere explicar esta evolución, hay que hacerlo a través de los cambios inherentes al compor-

tamiento social. Por tanto, la cuestión estriba en saber si la psicología social de Baldwin es suficiente para aclarar como la obligación da paso a la cooperación, o si, en Baldwin como en tantos otros, la relación de presión tiende a estar por encima de la relación de cooperación, en última instancia.

En este sentido, las dos dificultades principales de la doctrina de Baldwin parecen ser las siguientes. Por lo que respecta a los estadios primitivos, Baldwin explica la mentalidad del niño por la imitación y la presión del ambiente social que le rodea, sin tener en cuenta suficientemente el egocentrismo inherente a la conciencia elemental. Por lo que respecta a los estadios superiores, no consigue interiorizar lo bastante lo social en la propia conciencia y ver en las leyes de la reciprocidad la norma racional que confiere a las reglas comunes la autonomía necesaria para esta interiorización.

Sobre el primer punto podemos ser breves pues corresponde más a la psicología de la inteligencia que a la teoría de los hechos morales. En unas páginas célebres, Baldwin demostró admirablemente que la conciencia primitiva era «adualista» situando en el mismo plano lo interno y lo externo, lo subjetivo y lo objetivo, lo psíquico e incluso lo físico. Pero nos parece que no se dio cuenta de que a este adualismo le corresponde necesariamente una ilusión de punto de vista que permita al individuo centrarse en el centro de todo y explicarlo todo en función de esta perspectiva egocéntrica. En psicología intelectual, parece ser que este egocentrismo es el que explica la lógica y la causalidad propias del niño: la dificultad para manejar las relaciones, para constituir series causales objetivas, etc. Desde el punto de vista social y moral, este egocentrismo explica el porqué, aun absorbiéndose en los demás hasta el punto de adaptarse a los ejemplos y las consignas recibidas del exterior, el niño mezcla a cada conducta colectiva un elemento irreductible de interpretación individual y de deformación inconsciente. Esto da lugar a la actitud *sui generis* de los pequeños respecto a las reglas del juego o a los imperativos que vienen de los padres, de respeto por la letra de la ley y de fantasía en su aplicación.

Esto hace que, adhiriéndonos a la profunda teoría de Baldwin relativa a la génesis de la conciencia del yo, experimentemos la necesidad de añadir una observación a lo que dice sobre el papel de la imitación. Desde luego, después de los análisis de nuestro autor, es imposible rechazar la tesis de que el yo se conoce sólo por referencia con el de los demás. Pero la imitación no nos permitirá nunca ver en nosotros mismos más que aquello

que es común con los demás. Para descubrirse en tanto que individuo particular, se necesita una comparación continua, producto de oposiciones, de discusiones y de control mutuo: además la conciencia del yo individual aparece mucho más tarde que la de lo que nuestra psicología tiene de general. Por esto, el niño puede seguir siendo egocéntrico durante mucho tiempo (por ausencia de conciencia del yo), aun participando en todos los aspectos de la conciencia de los demás: sólo el conocimiento de nuestra naturaleza individual, con sus limitaciones y sus recursos, nos hace capaces de salir de nosotros mismos para colaborar con las demás naturalezas. La conciencia del yo individual es, a un tiempo, un producto y una condición de la cooperación.

Esto nos lleva a la segunda cuestión, es decir, la de los estadios superiores y la autonomía de la conciencia. Las reglas lógicas «sinómicas» y las reglas morales correspondientes ¿pueden asegurar, como cree Baldwin, la libertad de la razón? Si nos atenemos a las definiciones dadas, parece ser que: «En los estadios lógicos de la cultura social, el individuo llega, tarde o temprano, a criticar en cierta medida las fórmulas sociales, a confirmarlas o a rechazarlas en uno o varios de sus detalles, haciendo uso de su criterio individual. De este modo, lo sindóxico se convierte en personal y sinómico.[15] Pero, si consideramos la manera en que Baldwin explica la génesis y el funcionamiento de este estado social «sinómico», dudamos más de que los procesos invocados sean suficientes realmente para explicar la oposición que existe entre los resultados de la cooperación y los de la presión. Elijamos, efectivamente, una consigna; impongámosla a algunos individuos que a su vez la impondrán a otros gracias al mecanismo de la «eyección». Incluso si influencia a todo el grupo social y se encuentra elevada a la dignidad de ley absoluta superior a los individuos, una regla así, por el simple hecho de su generalidad, no puede comportar ningún valor nuevo: en todos los grupos sociales existen costumbres aceptadas por todos y que siguen siendo igual de irracionales e incluso inmorales. ¿Cómo logrará la crítica individual, por medio de la cual Baldwin define lo «sinómico», transformar realmente el contenido «sindóxico» de las reglas en un contenido racional y conforme al ideal moral? Sólo si, bajo las reglas «constituidas», actúa un sistema de normas «constitutivas». Para que un conjunto de costumbres adquiera un valor nuevo a los ojos de la conciencia autónoma,

15. J. M. BALDWIN, *Théorie génétique de la réalité. Le pancalisme.* trad. PHILIPPI, Alcan, 1918, p. 48.

no es suficiente con que estos usos hayan sido ratificados después de una discusión por la mayoría o la totalidad de los individuos: además, es necesario que esta ratificación resulte de un acuerdo verdadero, basado en las leyes de la reciprocidad que constituyen la razón.

Desde luego, al hablar de la crítica individual, de reflexión y de discusión, Baldwin piensa en la razón. Pero sería ilusorio imaginar que el juego de las imitaciones y las eyecciones que elabora el yo y asegura el equilibrio entre el individuo y el grupo social, es suficiente para explicar el desarrollo de estas normas racionales. Estos mecanismos únicamente dan cuenta del hecho, por otra parte fundamental, que el individuo, a pesar de su egocentrismo, se encuentra dominado desde los primeros estadios, por un sistema de reglas exteriores a sí mismo e imperativas. Pero, para pasar de esto a la ley racional interior a las conciencias, es necesario algo más que una simple ratificación de la inteligencia individual: es necesario que entre individuos iguales, unas relaciones distintas, basadas en la reciprocidad, rechacen el egocentrismo y propongan a la conciencia intelectual y moral unas normas susceptibles de depurar el contenido de las leyes comunes.

6. — CONCLUSIÓN

El análisis de los juicios morales del niño nos ha obligado a discutir el gran problema de las relaciones entre la vida social y la conciencia racional. Nuestra conclusión es que la moral prescrita al individuo por la sociedad no es homogénea, porque la misma sociedad no es una cosa única. La sociedad es el conjunto de las relaciones sociales. Pero, entre éstas, pueden distinguirse dos tipos extremos: las relaciones de presión, en que lo propio es imponer al individuo, desde el exterior, un sistema de reglas de contenido obligatorio y las relaciones de cooperación, cuya esencia es hacer nacer, en el interior de la mente, la conciencia de normas ideales que controlan todas las reglas. Las relaciones de su autoridad y respeto unilateral dan lugar a las relaciones de presión y caracterizan la mayoría de los estados de hecho de la sociedad dada y, en particular, las relaciones entre el niño y el ambiente adulto que le rodea. Por el contrario, las relaciones de cooperación definidas por la igualdad y el respeto mutuo, constituyen un equilibrio límite más que un sistema estático. De este modo la presión, fuente de deber y heteronomía, es irreductible al bien y la racionalidad autónoma, productos de

la reciprocidad, aunque la evolución de las relaciones de presión tienda a aproximarlas a la cooperación.

A pesar de nuestro deseo de limitar la discusión a los problemas conexos con la psicología del niño, no es difícil ver la relación de estos resultados con los de los análisis históricos o lógico-sociólogicos de M. Brunschvicg y de M. Lalande. «*El progreso de la conciencia en la filosofía occidental*, es la demostración más rica y más sutil de la existencia, en el pensamiento europeo, de una ley de evolución de los juicios morales análoga a la que la psicología percibe en el desarrollo de los individuos. La investigación psicológica no es más que la toma de conciencia progresiva de las corrientes de pensamiento que atraviesan manteniéndolos, los estados sociales: el filósofo crea menos de lo absolutamente original de lo que «reflexiona» sobre la elaboración del espíritu humano. Por tanto, es capital constatar que el análisis histórico-crítico renovado por M. Brunschvicg consigue destacar, en la evolución del pensamiento filosófico occidental, la victoria gradual de las normas de reciprocidad sobre las del conformismo social.

En cuanto a M. Lalande, sus investigaciones sobre *La disolución* así como sobre el carácter social de las normas lógicas, han demostrado, más que cualquier otra, la dualidad que se disimula bajo el epíteto de «social». Según él hay dos sociedades, la sociedad de hecho o de organización, cuyo carácter constante es la obligación que ejerce sobre las conciencias individuales y la sociedad ideal, o de asimilación, que se define por la identificación progresiva de las conciencias entre sí. En esta distinción reconocemos la que ya habíamos observado entre las relaciones de autoridad y las relaciones de igualdad.

Hay algunas tesis de detalle que nos impiden adherirnos sin más al conjunto de las concepciones de M. Lalande. Por ejemplo, nos parece erróneo considerar que «la evolución» en el sentido de una organización progresiva está necesariamente ligada a la sociedad de presión. El paso de lo homogéneo a lo heterogéneo, a través del cual M. Lalande define, con Spencer, los procesos evolutivos, conduce sin duda a la diferenciación social. Pero esta diferenciación, como han demostrado los sociólogos, es precisamente una condición para la ruptura de los conformismos debidos a la presión y, por consiguiente, es condición indispensable para la liberación de las personalidades. La igualdad moral no es el resultado de un progreso hacia lo homogéneo, suponiendo que nos pongamos de acuerdo sobre el sentido de esta expresión, sino de una movilidad que está en función de la diferenciación:

cuanto más diferenciada está una sociedad, mejor pueden los individuos cambiar de situación según sus aptitudes y más se favorece la cooperación intelectual y moral. Por consiguiente, es imposible asimilar sin más la identificación de las conciencias, que para M. Lalande es la norma suprema, con la cooperación. En cambio, nos parece, sin que evaluemos esta «vección» y limitándonos a la descripción de los hechos psicológicos, que la moral del bien realiza más la reciprocidad que la identificación. La moral de la conciencia autónoma no tiende a someter a las personalidades a unas reglas comunes en su contenido: se limita a obligar a los individuos a «situarse» en relación unos con otros, sin que las leyes de perspectiva que resultan de esta reciprocidad supriman los puntos de vista particulares.

Pero estas divergencias de detalle son poco importantes ya que gracias a M. Lalande hemos aprendido a disociar lo que los sociólogos tienden a confundir. Sobre todo, ¿qué importan los conceptos utilizados para analizar los hechos, si el método es idéntico? En cambio, los trabajos de M. Lalande nos dan un raro ejemplo de investigación sobre la evolución de las normas ya que no sale del método psico-sociológico. Sin sacrificarse a las exigencias de la racionalidad, este lógico supo discernir la asimilación intelectual y moral de los procesos susceptibles de ser analizados en términos psico-sociales, implicando por su propia «dirección» la existencia de normas ideales, inmanentes a la conciencia.

Esta convergencia entre nuestros resultados y los del análisis histórico-crítico o lógico-sociológico nos conduce a un segundo punto: el paralelismo entre el desarrollo moral y la evolución intelectual. Todo el mundo ha observado el parentesco que existe entre las normas morales y las normas lógicas: la lógica es una moral del pensamiento, como la moral es una lógica de la acción. Del apriorismo, para el cual la que dirige a un tiempo la reflexión teórica y la vida práctica, a la teoría sociológica de los valores morales y del conocimiento, casi todas las doctrinas contemporáneas están de acuerdo en reconocer la existencia de este paralelismo. Por tanto, no debe sorprendernos que el análisis del pensamiento del niño ponga en evidencia ciertos aspectos particulares de este fenómeno general.[16]

En primer lugar, se puede decir que ni las normas lógicas ni

16. Desarrollamos este punto en un curso del IX Congreso Internacional de Psicología en New Haven (U.S.A.). Véase *Ninth International Congress of Psychology, Proceedings a. Papers*, p. 339.

las normas morales son innatas en la conciencia individual. Además, ya antes del lenguaje encontramos todos los elementos de la racionalidad y la moralidad. De este modo, la inteligencia sensorio-motriz pone en marcha operaciones de asimilación y de construcción en las que no es difícil encontrar el equivalente funcional de la lógica de las clases y de las de las relaciones. Además, el comportamiento del niño respecto a las personas, demuestra desde el primer momento tendencias a la simpatía y reacciones afectivas en las que es fácil encontrar materia para todas las conductas morales ulteriores. Pero un acto inteligente no puede ser calificado de lógico, ni un rasgo de sensibilidad de moral, si no es a partir del momento en que ciertas normas imprimen a estas materias una estructura dada y unas reglas de equilibrio.

La lógica no es coextensiva a la inteligencia, pero consiste en el conjunto de las reglas de control que la inteligencia utiliza para dirigirse a sí misma. La moral tiene una función análoga respecto a la vida afectiva. O sea que nada permite afirmar la existencia de tales normas en los comportamientos presociales anteriores al lenguaje. El control propio de la inteligencia sensorio-motriz es de origen externo: lo que obliga al organismo a seleccionar sus gestiones, son las propias cosas y no la actividad intelectual inicial que busca activamente la verdad. Del mismo modo, las personas exteriores son las que canalizan los sentimientos elementales del niño y éstos no tienden por sí mismos a regularizarse desde el interior.

Esto no quiere decir que la tesis apriorista sea totalmente rechazable. Lo *a priori* no se manifiesta nunca en forma de mecanismos innatos. Lo *a priori* es lo obligatorio y las conexiones necesarias se imponen sólo gradualmente durante la evolución: el espíritu toma conciencia de sus leyes inmanentes al término del saber y no en sus principios. Pero, quien dice evolución dirigida y marcha asintótica hacia una idea necesaria, reconoce también la existencia de algo que actúa desde el origen en el sentido de esta evolución. Pero ¿bajo qué forma se presenta esto? ¿Bajo la forma de una estructura que organiza sin más el contenido de la conciencia o bajo la forma de una ley funcional de equilibrio, cuyo espíritu no tiene conciencia de haberlo realizado y que sólo se manifestará a través de la multiplicidad de las estructuras posteriores? Creemos que la respuesta es clara. En el mismo funcionamiento de las operaciones sensorio-motrices hay una búsqueda de coherencia y de organización: junto a la incoherencia de hecho, propia de las gestio-

nes sucesivas de la inteligencia elemental, debemos admitir la existencia de un equilibrio ideal, indefinible a título de estructura, pero implicado en este funcionamiento. Esto es el *a priori:* no es ni un principio del que poder deducir actos reales, ni una estructura cuya esencia pueda tomar conciencia como tal, sino un conjunto de relaciones funcionales que implican la distinción de los desequilibrios de hecho y de un desequilibrio de derecho.

Por lo tanto, ¿cómo podrá la mente obtener normas propiamente dichas de este equilibrio funcional? Constituyendo estructuras por medio de una toma de conciencia adecuada. Para que la investigación funcional de organización que demuestra la actividad sensorio-motriz inicial, dé lugar a reglas de organización propiamente dichas, es suficiente con que la mente adquiera conciencia de esta investigación y sus leyes y traduzca en estructura lo que hasta aquel momento era simple funcionamiento.

Pero esta toma de conciencia no es una operación simple y se encuentra ligada a un conjunto de condiciones psicológicas. En este momento, pues, se hace indispensable la investigación psicosociológica y se observa el paralelismo genético entre la constitución de la conciencia lógica y la de la conciencia moral.

En primer lugar, hay que observar que el individuo por sí solo no es capaz de esta toma de conciencia y, por consiguiente, no consigue constituir unas normas propiamente dichas. En este sentido, la razón, bajo su doble aspecto lógico y moral, es un producto colectivo. Esto no significa que la sociedad haya obtenido lo racional de la nada, ni que no exista un espíritu humano superior a la sociedad interior al individuo como a la colectividad. Esto significa que la vida social es necesaria para permitir al individuo tomar conciencia del funcionamiento de la mente y para transformar en normas propiamente dichas los simples equilibrios funcionales inmanentes a toda actividad mental e incluso vital.

Efectivamente, el individuo por sí solo es y permanece egocéntrico. Esto quiere decir simplemente que: así como el espíritu empieza por confundirse con el universo, antes de disociar lo que corresponde a las leyes objetivas y lo que corresponde al conjunto de las condiciones subjetivas, el individuo empieza por comprenderlo todo y sentir a través de sí mismo, antes de distinguir lo que pertenece a las cosas o a las demás personas y lo que resulta de su perspectiva intelectual y afectiva particular.

A partir de este momento, el individuo no puede ser conciente de su propio pensamiento, pues la conciencia de sí mismo implica una confrontación continua del yo y el otro. Desde el punto de vista lógico, el egocentrismo lleva consigo una especie de alogismo que hace que unas veces la afectividad predomine sobre la objetividad y otras, que las relaciones surgidas de la afectividad propia dominen sobre las relaciones independientes del yo.

Por otra parte, desde el punto de vista moral, el egocentrismo provoca una especie de anomía, de manera que la ternura y el desinterés pueden simultanearse con un egoísmo ingenuo sin que el niño se sienta espontáneamente mejor en un caso que en otro. Así como las ideas que pasan por su imaginación se presentan de entrada en forma de creencias y no en forma de hipótesis por verificar, los sentimientos que surgen en la conciencia del niño le parece que tienen un valor de entrada y que no deben ser sometidos a una evaluación ulterior. Esta anomía intelectual cederá progresivamente bajo la presión de las reglas lógicas y morales colectivas, a través del contacto con los criterios y las evaluaciones de los demás.

En segundo lugar, las relaciones de respeto unilateral y de presión que se establecen espontáneamente entre el adulto y el niño, contribuyen a la constitución de un primer tipo de control lógico y moral; pero este control no es suficiente para eliminar progresivamente el egocentrismo infantil. Desde el punto de vista intelectual, el respeto del niño hacia el adulto provoca la aparición de una concepción que anuncia la noción de verdad: el pensamiento deja de afirmar simplemente lo que le place para adaptarse a la opinión del ambiente que le rodea. Así se origina una distinción equivalente a la de lo verdadero y lo falso: ciertas afirmaciones parecen válidas y otras no. Pero es evidente que, si esta distinción constituye un progreso importante comparado a la anomía del pensamiento egocéntrico, es en su principio igualmente irracional. Efectivamente, para poder hablar de verdad racional, no es suficiente con que el contenido de las afirmaciones esté conforme con la realidad: es necesario que este contenido se haya obtenido a través de una gestión activa de la razón y que la razón pueda controlar el acuerdo o el desacuerdo de estos juicios con la realidad.

En este caso particular, la razón está todavía muy lejos de esta autonomía: lo cierto es lo que está de acuerdo con la Palabra adulta. Puede ser que el niño haya descubierto por sí mismo las proposiciones que desea que el adulto sancione con

su autoridad o que se limite a repetir lo que el adulto ha dicho; en ambos casos hay una presión intelectual de un superior sobre un inferior y, por consiguiente, heteronomía. Además, lejos de eliminar el origen del egocentrismo infantil, esta sumisión da lugar a la consolidación parcial de los hábitos mentales propios del egocentrismo. Del mismo modo que el niño, abandonado a sus propias fuerzas, cree en todas las ideas que pasan por su imaginación en lugar de considerarlas como hipótesis que verificar, el niño sometido a la palabra de sus padres cree sin discusión todo lo que le cuentan, en lugar de ver en el pensamiento adulto lo que comporta de investigación y tanteo: lo que le gusta al yo se substituye simplemente por lo que le gusta a una autoridad soberana. Esto, sin duda, representa un progreso, puesto que una transferencia de este tipo habitúa a la mente a la búsqueda de una verdad común, pero este progreso está lleno de peligros reales si, al mismo tiempo, la autoridad soberana no es criticada en nombre de la razón.

Pero la crítica nace de la discusión y la discusión sólo es posible entre iguales: por tanto, sólo la cooperación puede realizar lo que la presión intelectual es incapaz de llevar a cabo. Por ello, en la vida escolar, constatamos continuamente los efectos combinados de esta presión y del egocentrismo intelectual. Por ejemplo ¿qué es el «verbalismo» sino el doble producto del método de autoridad oral y del sincretismo propio del lenguaje egocéntrico del niño? En definitiva, para socializar de verdad a la mente es necesaria la cooperación, pues sólo ella podrá liberar al niño de la mística de la palabra adulta.

Estas constataciones relativas a la presión intelectual se corresponden claramente en las observaciones contenidas en este volumen sobre los efectos de la presión moral. Así como el niño cree en la omnisciencia del adulto, cree en el valor absoluto de los imperativos recibidos. Este resultado del respeto unilateral tiene una gran importancia práctica, pues la conciencia elemental del deber y el primer control normativo que el niño es capaz se constituyen de este modo. Pero nos ha parecido evidente que esta adquisición no era suficiente para constituir la moral verdadera. Para que una conducta pueda ser calificada de moral, es necesario algo más que un acuerdo exterior entre su contenido y el de las reglas comúnmente admitidas: es necesario además que la conciencia tienda a la moralidad como a un bien autónomo y sea capaz de apreciar el valor de las reglas que se le proponen. Pero, en este caso particular, el bien es simplemente lo que está conforme con los imperativos heterónomos.

Además, igual que para el desarrollo intelectual, la presión moral tiene el efecto de consolidar en parte los hábitos mentales propios del egocentrismo. Incluso cuando la conducta no se inspira en un simple cálculo destinado a conciliar el interés individual con la letra de la regla, se observa (como hemos visto respecto al juego de las canicas) una curiosa mezcla de respeto por la ley y de fantasía en su aplicación. Puesto que la ley es exterior a la conciencia, no puede transformarla. Además, considerando al adulto como origen de la ley, el niño no hace más que erigir la voluntad adulta en soberano bien, después de haber considerado como tales los diversos decretos de su propio deseo. Progreso, sin ninguna duda, pero una vez más un progreso lleno de consecuencias si la cooperación no logra constituir normas lo bastante independientes como para que el respeto debido al adulto quede sometido a este ideal interior. Además, cuando sólo está en juego el respeto unilateral vemos como se desarrolla un «realismo moral» equivalente al verbalismo intelectual: este verbalismo se apoya, por una parte, en la exterioridad de la regla y, por otra parte, está apoyado por todos los realismos propios de la mentalidad egocéntrica del niño. Sólo la cooperación corrige esta actitud, certificando así que ejerce, tanto en el terreno moral como en las cosas de la inteligencia, una función a la vez liberadora y constructiva.

De aquí resulta una tercera analogía entre el desarrollo moral y la evolución intelectual: sólo la cooperación conduce a la autonomía. Por lo que respecta a la lógica, la cooperación es de entrada fuente de crítica: gracias al control mutuo, rechaza simultáneamente la convicción espontánea propia del egocentrismo y la confianza ciega en la autoridad adulta. La discusión engendra así la reflexión y la verificación objetiva. Pero, por esto mismo, la cooperación es fuente de valores constructivos. Da lugar al reconocimiento de los principios de la lógica formal en tanto que estas leyes normativas son necesarias para la investigación común. Sobre todo da lugar a la toma de conciencia de la lógica de las relaciones, pues la reciprocidad en el aspecto intelectual conduce necesariamente a la elaboración de unas leyes de perspectiva que son las operaciones propias a los sistemas de relaciones.

Asimismo, respecto a las realidades morales, la cooperación es, en un principio, origen de crítica y de individualismo. Ella conduce al individuo a juzgar objetivamente los actos y las consignas de los demás. De aquí resulta la debilidad progresiva del respeto unilateral y el dominio del criterio personal. Pero,

por consiguiente, la cooperación rechaza el egocentrismo al mismo tiempo que el realismo moral y de este modo da lugar a una interiorización de las reglas. Una nueva moral sucede a la del deber puro. La heteronomía da lugar a una conciencia del bien, cuya autonomía resulta de la aceptación de las normas de reciprocidad. La obediencia da paso a la noción de justicia y al servicio mutuo, fuente de todas las obligaciones que hasta aquel momento se imponían a título de imperativos incomprensibles. En definitiva, la cooperación en el aspecto moral da lugar a unas transformaciones exactamente paralelas a las que acabamos de citar en el terreno intelectual.

¿Es necesario, como conclusión, distinguir las consecuencias pedagógicas de estas constataciones? Si la pedagogía pretende ser una aplicación deducida simplemente de nuestros conocimientos en psicología del niño, sería totalmente inútil. Queda claro que nuestros resultados hablan tanto en contra del método autoritario como de los métodos puramente individuales. Es absurdo e incluso inmoral, como ya hemos dicho respecto a Durkheim, querer imponer al niño una disciplina totalmente elaborada, puesto que la vida social de los niños está lo bastante desarrollada para dar lugar a una disciplina infinitamente más cercana a la sumisión interior propia de la moral del adulto. Por otra parte, no tiene sentido pretender transformar el pensamiento del niño desde el exterior, ya que su placer por la investigación activa y su necesidad de cooperación son suficientes para asegurar un desarrollo intelectual normal. Por lo tanto, el adulto debe ser un colaborador y no un maestro desde un doble punto de vista moral y racional. Pero, inversamente, sería imprudente contar solamente con la «naturaleza» biológica, para asegurar el doble progreso de la conciencia y de la inteligencia, cuando constatamos hasta que punto toda lógica y toda norma moral son el producto de la cooperación. Por lo tanto, creemos en la escuela un ambiente en que la experimentación individual y la reflexión en común se equilibren.

Así pues, si tuviéramos que elegir entre el conjunto de sistemas pedagógicos actuales los que correspondieran mejor a nuestros resultados psicológicos, intentaríamos orientar nuestro método hacia lo que se ha llamado «el trabajo en grupos» y el *self-government*.[17] Preconizado por Dewey, Sanderson, Cousi-

17. Nos permitimos remitir a los lectores a nuestra *Rapport sur les procédés de l'éducation morale,* presentado al V Congreso internacional de Educación moral, en París, en 1930.

net y por la mayoría de los promotores de la «escuela activa», el método de trabajo en grupos consiste en dejar que los niños trabajen en común, bien en «equipos» organizados, bien simplemente tal como se agrupen espontáneamente. La escuela tradicional, cuyo ideal se ha definido poco a poco en un deseo de preparar para los exámenes y las oposiciones más que para la propia vida, se ha visto obligada a limitar al niño a un trabajo estrictamente individual: la clase escucha en común, pero cada escolar escucha su deberes para sí mismo. Este procedimiento, que contribuye más que todas las situaciones familiares a reforzar el egocentrismo espontáneo del niño, es contrario a las exigencias más claras del desarrollo intelectual y moral. El método de trabajo en grupo reacciona contra este estado de cosas: la cooperación se eleva a la categoría de factor esencial del progreso intelectual. Por otra parte, ni que decir tiene que esta innovación sólo tiene valor en la medida que se deja a los niños la iniciativa en la dirección de su trabajo: complemento de la «actividad» individual (en oposición con la repetición pasiva que caracteriza al método libresco), la vida social en la escuela sólo puede tener un sentido en función de la renovación de la enseñanza.

En cuanto al *self-government*, es demasiado conocido a través de los libros de M. F. W. Foerster (op. cit.) y de M. Ad. Ferrière [18] para que debamos ahora recordar sus principios. M. Ferrière, en particular, describió con precisión y con el calor apostólico que caracteriza toda su obra pedagógica, las diversas modalidades del gobierno de los niños por sí mismos. Es difícil leer su obra sin alentar en seguida la esperanza de ver generalizarse las experiencias que analiza y sin sentir la satisfacción de encontrar en los principios propios de las repúblicas infantiles, lo que sabemos gracias a los estudios psicológicos de la vida moral. En cuanto a M. F. W. Foerster, nos parece que su pedagogía moral sigue estando demasiado impregnada de culto por la autoridad o de respeto unilateral y, sobre todo, demasiado ligada a la idea de sanción expiatoria, pero la preocupación de autonomía y de *self-government* que la caracteriza es muy significativa.

Pero la pedagogía dista mucho de ser una simple aplicación del saber psicológico. Sin hablar de la cuestión de los objetivos de la educación, es evidente que, incluso por lo que respecta a los procedimientos técnicos, la única que puede demostrarnos

18. Ad. FERRIÈRE, *L'autonomie des écoliers*, coll. "Actual, Pédag.", Delachaux & Niestlé.

si unos procedimientos como los del trabajo de grupos y del *self-government* tienen un valor real, es la experiencia y no la educación. Sería distinto, efectivamente, probar que la cooperación en el juego o la vida social espontánea de los niños provoca ciertos efectos morales y establecer que esta cooperación puede ser generalizada como procedimiento educativo. Sobre este último punto, la única competente es la pedagogía experimental. Desde luego, la experiencia pedagógica, a condición de estar controlada por medios científicos, es más instructiva para la psicología que los experimentos de laboratorio; en este sentido podríamos englobar la pedagogía experimental en el conjunto de las disciplinas psico-sociológicas. Pero el tipo de experiencias que comporta una investigación de este tipo sólo pueden instituirlo los educadores o una reunión de prácticos y de psicólogos escolares. Por tanto, nosotros no podemos deducir sus resultados.

Bibliografía original de Jean Piaget

1918. *Recherches*. Éditions de la Concorde. Laussanne.

1921. Piaget, J.: Une forme verbale de la comparaison chez l'enfant. *Arch. Psychol.*, Genève, 1921, 18, 141-172.
Essai sur quelques aspects du développement de la notion de partie chez l'enfant. *J. Psychol. norm. path.*, 1921, 18, 449-480.

1922. Essai sur la multiplication logique et les débuts de la pensée formelle chez l'enfant. *J. Psychol. norm. path.*, 1922, 19, 222-261.

1923. La pensée symbolique et la pensée de l'enfant. *Arch. Psychol.*, Genève, 1923, 18, 273-304.
Le langage et la pensée chez l'enfant. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel y Paris.

1924. Étude critique: "L'Expérience humaine et la causalité physique" de L. Brunschvicg. *J. Psychol., norm. path.*, 1924, 21, 586-607.
Les traits principaux de la logique de l'enfant. *J. Psychol. norm. path.*, 1924, 21, 48-101.
Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel y Paris.

1925. De quelques formes primitives de causalité chez l'enfant. *L'année Psychol.*, 1925, 26, 31-71.
Psychologie et critique de la connaissance. *Arch. Psychol.*, Genève, 1925, 19, 193-210.

1926. *La représentation du monde chez l'enfant.* Presses Universitaires de France. Paris.

1927. La première année de l'enfant. *Brit. J. Psychol.*, 1927, 18, 97-120.
La causalité chez l'enfant. *Brit. J. Psychol.*, 1927, 18, 276-301.
L'Explication de l'ombre chez l'enfant. *J. Psychol. norm. path.*, 1927, 24, 230-242.
La causalité physique chez l'enfant. Presses Universitaires de France. Paris.

1928. Psycho-pédagogie et mentalité enfantine. *J. Psychol. norm. path.*, 1928, 25, 31-60.

1929. Les deux directions de la pensée scientifique. *Arch. Sci. phys. nat.*, 1929, 11, 145-162.
La parallélisme entre la logique et la morale chez l'enfant. *Proc., 9th int. Congr. Psychol.*, 1929, 339-340.

1930. Le développement de l'esprit de solidarité chez l'enfant. En *Troisième cours pour le personnel enseignant.* Genève: Bureau International d'Éducation, 1930, páginas 52-55.
La notion de justice chez l'enfant. En *Troisième cours pour le personnel enseignant.* Genève: Bureau International d'Éducation, 1930, páginas 55-57.

1931. Retrospective and prospective analysis in child psychology. *Brit. J. educ. Psychol.*, 1931, 1, 130-139.
Children's philosophies. En C. Murchinson (comp.), *Handbook of child Psychology.* Worcester, Mass.: Clark Univer. Press, 1931, págs. 377-391.
Le développement intellectuel chez les jeunes enfants. *Mind*, 1931, 40, 137-160.
Introduction psychologique à l'éducation internationale. En *Quatrième cours pour le personnel enseignant.* Genève: Bureau International d'Éducation, 1931, páginas 56-68.

1932. *Le jugement moral chez l'enfant.* Presses Universitaires de France. Paris.

1934. Remarques psychologiques sur le self-government. En *Le self-government à l'école.* Genève: Bureau International d'Éducation, 1934, págs. 89-108.

1935. Les théories de l'imitation. *Cah. Pédag. exp. Psychol. Enfant*, 1935, N.º 6, pág. 13.
Remarques psychologiques sur le travail par équipes. En *Le travail par équipes à l'école.* Genève: Bureau International d'Éducation, 1935, págs. 179-196.

1936. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Delachaux et Niestlé. Neuchâtel y Paris.

1937. Le problème de l'intelligence et de l'habitude: réflexe conditionné, "Gestalt" ou assimilation. *Proc. 11th int. Congr. Psychol.*, 1937, 170-183.
La réversibilité des operations et l'importance de la notion de "group" pour la psychologie de la pensée. *Proc. 11th. int. Congr. Psychol*, 1937, 433-434.
Remarques psychologiques sur les relations entre la classe logique et le nombre e sur les rapports d'inclusion. *Recueil travaux Univer. Lausanne*, 1937, 59-85.
Les relations d'égalité résultant de l'addition et de la soustraction logiques constituent-elles un groupe? *L'enseign, math.*, 1937, 36. 99-108.

La construction du réel chez l'enfant. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel y Paris.

1941. Le mécanisme du développement mental et les lois du groupement des opérations. *Arch. Psychol.*, Genève, 1941, 28, 215-285.

Le mécanisme du développement et les lois du groupement des opérations. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel y Paris.

La genèse du nombre chez l'enfant (con A. Szeminska). Delachaux et Niestlé. Neuchâtel y Paris.

Le développement des quantités chez l'enfant. Conservation et atomisme (con B. Inhelder). Delachaux et Niestlé. Neuchâtel y Paris.

1942. *Classes, relations et nombres: essai sur les "groupements" de la logistique et la réversibilité de la pensée.* Paris: Vrin, 1942.

Les trois structures fondamentales de la vie psychique: rythme, régulation et groupement. *Rev. Suisse Psychol.*, 1942, 1, 9-21.

Une expérience sur le développement de la notion de temps. *Rev. Suisse Psychol.*, 1942, 1, 179-185.

1945. *La formation du symbole chez l'enfant.* Delachaux et Niestlé. Neuchâtel y Paris.

1946. *Le développement de la notion de temps chez l'enfant.* Paris: Presses Univer. France, 1946.

Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant. Paris: Presses Univer. France, 1946.

1947. *La psychologie de l'intelligence.* Armand Colin. Paris.

Du rapport des sciences avec la philosophie. *Synthese,* 1947, 6, 130-150.

1948. *La représentation de l'espace chez l'enfant* (con B. Inhelder). Presses Universitaires de France. Paris.

1949. *Traité de logique.* Paris: Colin, 1949.

Le problème neurologique de l'intériorization des actions en opérations réversibles. *Arch Psychol.*, Genève, 1949, 32, 241-258.

L'utilité de la logistique en psychologie. *L'année Psychol.*, 1949, 50, 27-38.

1950. *Introduction à l'épistémologie génétique.* Paris: Presses Univer. France, 1950, 3 volúmenes.

Une expérience sur le psychologie du hasard chez l'enfant: le tirage au sort des couples. *Acta psychol.*, Amsterdam, 1950, 7, 323-336.

Initiation au calcul (con B. Boscher, A. Châtelet, M. Dufresse, y A. Ferré). Bourrelier.

1951. *Play, dreams and imitation in childhood.* Nueva York: Norton, 1951.

The right to education in the modern world. En UNESCO,

Freedom and culture. Nueva York: Columbia Univer. Press, 1951, págs. 67-116.
Contribution à la théorie générale des structures. *Proc. 13th int. Congr. Psychol.*, 1951, 197-198.
Pensée egocentrique et pensée sociocentrique. *Cah. int. Social.*, 1951, 10, 34-49.
La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant (con B. Inhelder). Presses Universitaires de France. Paris.

1952. *Essai sur les transformations des opérations logiques*. Paris: Presses Univer. France, 1952.
Autobiography. En E. G. Boring, *et al., History of psychology in autobiography*. Vol. 4. Worcester, Mass.: Clark Univer. Press, 1952, págs. 237-256.
La logistique axiomatique ou "pure", la logistique opératoire ou psychologique, et les réalités auxquelles elles correspondent *Méthodes*, 1952, 4, 72-84.
De la psychologie génétique à l'épistémologie. *Diogène*, 1952, 1, 38-54.
Understanding and verbal explanation between young children of the same age. En G. E. Swanson, T. M. Newcomb y E. L. Hartley (comps.), *Readings in social psychology*. Nueva York: Holt, 1952, págs. 54-66.
Quelques illusions géométriques renversées. *Rev. Suisse Psychol.*, 1952, 11, 19-25.

1953. How children form mathématical concepts. *Sci. Amer.*, 1953, 189 (5), 74-79.
Structures opérationnelles et cybernétique. *L'année Psychol.*, 1953, 53, 379-390.
Genetic psychology and epistemology. *Diogenes*, 1953, 1, 49-63.
Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant. *Bull. Psychol.*, Paris, 1953-1954, 7, 143-150, 346-361, 522-535, 699-701.
Le période des operations formelles et le passage de la logique de l'enfant à celle de l'adolescent. *Bull. Psychol.*, Paris, 1953-1954, 7, 247-253.

1954. Perceptual and cognitive (or operational) structures in the development of the concept of space in the child. *Proc. 14th int. Congr. Psychol.*, 1954, 41-46.
The problem of consciousness in child psychology: developmental changes in awareness. En *Conference on problems of consciousness*. Nueva York: Josiah Macy Foundation, 1954, páginas 136-137.
Ce qui subsiste de la théorie de la Gestalt dans la psychologie contemporaine de l'intelligence et de la perception. *Rev. Suisse Psychol.*, 1954, 13, 72-83.
Le langage et la pensée du point de vue génétique. *Acta psychol.*, Amsterdam, 1954, 10, 51-60.
Le développement de la perception de l'enfant à l'adulte.

Bull. Psychol., Paris, 1954-1955, 8, 183-188, 489-492, 553-563, 643-671.

1955. Ce qui subsiste de la théorie de la Gestalt dans la psychologie contemporaine de l'intelligence et de la perception. En J. de Ajuriaguerra y otros, *Aktuelle Probleme der Gestalttheorie*. Berna: Hans Huber, 1955, págs. 72-83.

Perceptual and cognitive (or operational) structures in the development of the concept of space in the child. *Acta psychol.*, Amsterdam, 1955, 11, 41-46.

The development of time concepts in the child. En P. H. Hoch y J. Zubin (comps.), *Psychopathology of childhood*. Nueva York: Grune and Stratton, 1955, págs. 34-44.

Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent. En P. Osterrieth y otros, *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Univers. France, 1955, págs. 33-113.

Rapport. En A. Michotte y otros, *La perception*. Paris: Presses Universitaires. France, 1955, págs. 2-30.

Recherches sur le développement des perceptions. XXII. Essai d'une nouvelle interprétation probabiliste des effets du contration de la loi de Weber et de celle des centrations relatives. *Arch. Psychol.*, Genève, 1955-1956, 35, 1-24.

La formation des connaissances. *Bull. Psychol.*, Paris, 1955-1956, 9, 148-156, 268-273, 483-495, 701-727.

De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent (con B. Inhelder). Presses Universitaires de France. Paris.

1956. Les relations entre la perception et l'intelligence dans le développement de l'enfant. *Bull. Psychol.*, Paris, 1956-1957, 10, 376-381, 751-760.

1957. Programme et méthodes de l'épistémologie génétique. En W. E. Beth, W. Mays y J. Piaget, Épistémologie génétique et recherche psychologique. *Études d'épistémologie génétique.* Vol. 1. Paris: Presses Univers. France, 1957, págs. 13-84.

Logique et équilibre dans les comportements du sujet. En L. Apostel, B. Mandelbrot y J. Piaget, Logique et équilibre. *Études d'épistémologie génétique*. Vol. 2. Paris: Presses Univer. France, 1957, págs. 27-117.

The child and modern physics. *Scient. Amer.*, 1957, 196 (3), 46-51.

Pourquoi la formation des notions ne s'explique jamais par la seule perception. *Proc. 15th int. Gongr. Psychol.*, 1957, 314-316.

Le rôle de la notion d'équilibre dans l'explication en psychologie. *Proc. 15th int. Congr. Psychol.*, 1957, 51-62.

Les notions de vitesse, d'espace parcouru et de temps chez l'enfant de cinq ans. *Enfance*, 1957, 10, 9-42.

Les étapes du développement mental. *Bull. Psychol.*, Paris,

1957-1958, 11, 217-219, 347-351, 438-440, 520-522, 678-685, 878-882.

1958. Assimilation et connaissance. En A. Jonckheere, B. Mandelbrot y J. Piaget, La lecture de l'expérience. *Études d'épistémologie génétique.* Vol. 5. Paris: Presses Univer. France, 1958, páginas 49-108.

Principal factors determining intellectual evolution from childhood to adult life. En E. L. Hartley y R. E. Hartley (comps.), *Outside readings in psychology* (2.ª ed.), Nueva York: Crowell, 1958, págs. 43-55.

1959. Introduction. En P. Gréco y J. Piaget. Apprentissage et connaissance. *Études d'épistémologie génétique.* Vol. 7. Paris: Presses Univer. France, 1959, págs. 1-20.

Apprentissage et connaissance (première partie). En P. Gréco y J. Piaget, Apprentissage et connaissance. *Études d'épistémologie génétique.* Vol. 7. Paris: Presses Univer. France, 1959, págs. 21-67.

Apprentissage et connaissance (seconde partie). En M. Goustard, P. Gréco, B. Matalon y J. Piaget, La logique des apprentissages. *Études d'épistémologie génétique.* Vol. 10. Paris: Presses Univer. France, 1959, págs. 159-188.

L'image mentale et la représentation imagée chez l'enfant. *Bull. Psychol.,* Paris, 1959, 12, 538-540, 574-576, 724-727, 806-807, 857-860.

1960. Introduction. En P. Gréco, J. B. Grize, S. Papert y J. Piaget, Problèmes de la construction du nombre. *Études d'épistémologie génétique.* Vol. 11. Paris: Presses Univer. France, 1960, páginas 1-68.

La portée psychologique et épistémologique des essais néohulliens de D. Berlyne. En D. E. Berlyne y J. Piaget, Théorie du comportement et opérations. *Études d'épistémologie génétique.* Vol. 12. Paris: Presses Univer. France, 1960, páginas 105-123.

Títulos fundamentales de Jean Piaget posteriores a 1960.

Les mécanismes perceptifs: modèles probabilistes, analyse génétique, relations avec l'intelligence. Paris: Presses Univer. France, 1961.

Six études de psychologie. Gauthier. Genève, 1964.

Études sociologiques. Droz. Genève, 1965.

Traité de psychologie expérimentale, publicado bajo la dirección conjunta de J. Piaget y P. Fraisse. Presses Universitaires de France. Paris, 1963-1968.

Expériences sur la construction projective de la ligne droite (con B. Inhelder). Delachaux et Niestlé. Neuchâtel y Paris.

L'enseignement des mathématiques (con Gattegno, E. Beth, Dieudonné, Lichnerowicz y Choquet).

La Psychologie de l'enfant. Presses Universitaires de France.

Sagesse et illusion de la philosophie. Presses Universitaires de France.

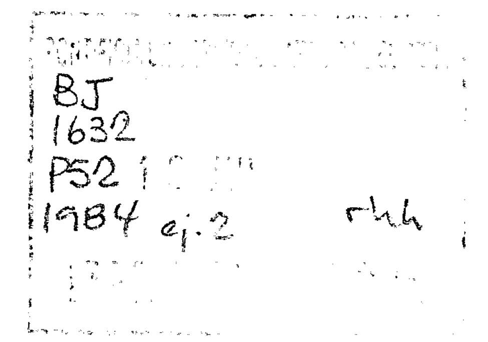
L'image mentale chez l'enfant (con B. Inhelder). Presses Universitaires de France.

Mémoire et Intelligence (con B. Inhelder). Presses Universitaires de France.

Le structuralisme. Presses Universitaires de France.

Psychologie et Pédagogie. Denoël. Paris, 1969.

Indice


BJ
1632
P52
1984 ej. 2
rhh